

MIKS EN HYPPÄIS?

Lasten fyysisen aktiivisuuden lisääminen Reggio Emilia -pedagogiikkaa soveltavassa
päiväkodissa osallisuuden keinoin



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lahdensivu kevät 2017

Eeva Einiö

Sosiaalialan koulutus
LAHDENSIVU

| | | |
|------------------|---|-------------------|
| Tekijä | Eeva Einiö | Vuosi 2017 |
| Työn nimi | ”Miks en hyppäis?” Lasten fyysisen aktiivisuuden määrän lisääminen Reggio Emilia –pedagogiikkaa soveltavassa päiväkodissa osallisuuden keinoin | |

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoitus oli tutkia, miten osallisuuden keinoin voisi lisätä lasten fyysistä aktiivisuutta ja mahdollisuuksia liikkumiseen Reggio Emilia -pedagogiikkaa soveltavassa päiväkodissa, Pilke Aarteiden talossa. Tavoitteena oli selvittää, millaisia mahdollisuuksia lapset näkevät fyysisen aktiivisuuden suhteen, jos päiväkodin liikkumista rajoittavia sääntöjä purettaisiin. Lisäksi tutkimuskohteena olivat vapaammasta liikkumisesta mahdollisesti aiheutuvat vaarat sekä lasten toivomukset ja ideat liikunnallisemman oppimisympäristön rakentamiseksi. Tutkimuksessa sivutaan myös kysymystä siitä, miksi lasten fyysisen aktiivisuuden määrä lisääntyy aikuisen etääntyessä. Tutkimus toteutettiin tutkijalla tutussa päiväkodissa ja tutkimukseen valittiin kuusi 4–5-vuotiaasta lasta, joista lopulta neljä osallistui tutkimukseen.

Tutkimusprojektin teoreettiseksi viitekehikseksi muodostuivat varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset erityisesti 4–5-vuotiaiden lasten ryhmän kannalta, lapsen osallisuus, lähikehityksen vyöhyke, oppimisympäristö sekä Reggio Emilia -pedagogiikka. Koska tutkimus toteutettiin hyödyntäen Reggio-pedagogiikasta tuttua projektityöskentelyä, on siitä sivuttu teoriaosuudessa omana kokonaisuutenaan.

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin osallistuvan videohaastattelun ja havainnoinnin sekä lasten tuottamien piirustusten avulla. Aineiston analyysi suoritettiin teemoittelemalla videoilta litteroidut keskustelut sekä lasten toiminta havainnoinnin aikana. Lisäksi lasten piirroksiin käytettiin hermeneuttista menetelmää pyrkien ymmärtämään ja selittämään niistä tehtyjä havaintoja, sillä lisäksymysten esittäminen piirroksista ei ollut enää mahdollista.

Tutkimustuloksista nousseet teemat olivat päiväkodin sääntöjen suuri määrä, lasten ideat ja toiveet liikunnan suhteen, lasten näkemät vaarat ja uhat liikuntatilanteissa. Lisäksi tutkimus antoi vastauksia siihen, mitä varhaiskasvattajilta vaaditaan, jotta lasten liikkuminen voisi olla vapaampaa. Tutkimuksen mukaan lapsia kannustaa liikkumaan ennen kaikkea vertaisryhmä sekä oppimisympäristön rakentaminen yhdessä. Nämä tulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa.

Avainsanat Reggio Emilia -pedagogiikka, projektityöskentely, osallisuus, varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, lähikehityksen vyöhyke, oppimisympäristö

Sivut 86 sivua, joista liitteitä 1 sivua

Degree programme in Social Services
Social pedagogical education
Lahdensivu

| | | |
|----------------|---|------------------|
| Author | Eeva Einiö | Year 2017 |
| Subject | “Why wouldn’t I jump?” Increasing the amount of children’s physical activity in Reggio inspired kindergarten by the means of participation | |

ABSTRACT

The purpose of the thesis was to examine how the means of participation increase opportunities for physical activity and movement in Reggio inspired kindergarten Pilke Aarteiden talo. The aim was to find out what kinds of opportunities for physical activity the children see if the restrictive rules were canceled. In addition, the aim was to find out if there were some potential risks if more physically active play was allowed. The children’s wishes and ideas were also gathered for the day care personnel for future use. The study was carried out in a small group of four children aged 4 to 5. All the children were familiar with the researcher so there was a mutual trust.

The theoretical framework of the research project consisted of early childhood physical activity recommendations, the child's participation, the zone of proximal development as well as Reggio Emilia pedagogy. As the study was carried out as Reggio inspired project work the method is also briefly introduced in the theory section.

The thesis is qualitative and the data were collected using video interviews and participant observation as well as drawings produced by children. The data obtained by interviews and observation were analyzed thematically. The hermeneutical method was used analyzing the children’s drawings.

The themes found in the material were the huge amount of the rules restricting physical activity, children’s ideas and wishes regarding the more physical activity friendly learning environment and the factors that increase the number of children’s physical activity in day care. In addition, the study showed that the threats caused by tearing down the rules were quite minimal. The study suggests that all you need is a small peer group and an educator who is willing to participate and be actively present. Earlier studies show the same result.

Keywords Reggio inspired, participation, project based working, recommendations of children’s physical activity, zone of proximal development, learning environment.

Pages 86 pages including appendices 1 pages

SISÄLLYS

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO – OPPIMISEN IHME..... | 1 |
| 2 | VARHAISKASVATUKSEN LIIKUNTA..... | 4 |
| 2.1 | Liikuntakasvatus..... | 4 |
| 2.2 | Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset – Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä..... | 5 |
| 2.2.1 | Vähintään kolme tuntia liikkumista joka päivä | 5 |
| 2.2.2 | Kuuntele ja anna mahdollisuuksia vaikuttaa..... | 6 |
| 2.2.3 | Tekemällä monipuolisesti oppii..... | 7 |
| 2.2.4 | Oppimisympäristö ja lelut sekä leikkivälineet..... | 7 |
| 2.2.5 | Liikunta varhaiskasvatuksessa – lapsen oikeus | 8 |
| 2.3 | Lähikehityksen vyöhyke ja fyysinen aktiivisuus | 8 |
| 3 | REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA SUOMALAISESSA VARHAISKASVATUKSESSA..... | 10 |
| 3.1 | Historiaa | 10 |
| 3.2 | Reggiolaiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet..... | 10 |
| 3.3 | Lapsen sata kieltä – Suomalainen tapa toimia..... | 11 |
| 3.4 | Konstruktivistinen oppimiskäsitys Reggio Emilia -pedagogiikassa | 12 |
| 3.5 | Oppimisympäristö | 13 |
| 3.5.1 | Oppimisympäristöt reggiolaisessa ajattelussa | 13 |
| 3.5.2 | Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 | 14 |
| 3.6 | Reggio Emilia -pedagogiikka ja lasten liikkuminen | 14 |
| 3.7 | Aikuisen rooli – läsnä oleva aikuinen | 15 |
| 4 | LAPSEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS | 16 |
| 4.1 | Osallisuuden tasot..... | 17 |
| 4.2 | Sosiaalipedagogiikka ja osallisuus | 18 |
| 4.3 | Lapsen toimijuus | 19 |
| 5 | AIEMPIA TUTKIMUKSIA | 20 |
| 5.1 | Orientaatioprojekti..... | 20 |
| 5.1.1 | Orientaatioprojekti: oppimisympäristön ja vertaissuhteiden vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen..... | 21 |
| 5.1.2 | Fyysisen aktiivisuuden määrä ja laatu päivähoidossa | 22 |
| 5.1.3 | Päiväkotien ulkoliikunnan kehittämistyötä Suomessa | 22 |
| 5.2 | Petteri Halmela – tyttöjen ja poikien korkeaa aktiivisuutta lisäävät tekijät | 24 |
| 5.3 | Päivi Virkki – Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa | 25 |
| 5.4 | Lasten osallisuuden mahdollisuudet päiväkotiarjessa | 26 |
| 6 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET | 28 |
| 7 | PROJEKTITYÖSKENTELY AARTEIDEN TALOSSA – LAINEMALLI | 29 |
| 7.1 | Lainehtiva virta..... | 29 |
| 7.2 | Projektityöskentelyn idea Pilke Aarteiden talossa | 31 |

| | | |
|-------|--|----|
| 8 | aineiston hankinta ja analyysitapa | 32 |
| 8.1 | Haastattelu menetelmänä | 33 |
| 8.2 | Lapsi haastateltavana..... | 33 |
| 8.3 | Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä | 36 |
| 8.4 | Videohaastattelu ja osallistuva havainnointi | 36 |
| 8.5 | Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä teemoittelu | 37 |
| 8.6 | Hermeneuttinen analyysi | 38 |
| 9 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 38 |
| 9.1 | Tutkimuksen luotettavuus | 38 |
| 9.2 | Tutkimuksen eettisyys..... | 38 |
| 10 | Tutkimusprosessi | 41 |
| 10.1 | Lasten toiminnallinen videohaastattelu Pilke Aarteiden talossa..... | 41 |
| 10.2 | Tutkimusprosessin tarkka kuvaus | 41 |
| 10.3 | Tutkimusprojektin eteneminen lainemallilla kuvattuna | 43 |
| 11 | Lapset toimivat omalla lähikehityksen vyöhykkeellään – Tutkimustulokset | 45 |
| 11.1 | Kieltojen maailma..... | 45 |
| 11.2 | Lapset pohtivat vaaran paikkoja – mitä voi sattua? | 48 |
| 11.3 | Fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeellä..... | 49 |
| 11.4 | Vertaisryhmän suuri merkitys | 52 |
| 11.5 | Läsnä oleva aikuinen | 53 |
| 11.6 | Oivalluksia haastattelijan ja havainnoijan toiminnasta | 54 |
| 11.7 | Lapset haastavat tutkijan | 55 |
| 11.8 | Lasten ideoita ja uusia sääntöjä | 56 |
| 11.9 | Piirrosten kertomaa | 57 |
| 11.10 | Lasten toimijuus | 64 |
| 11.11 | Lasten osallisuus tutkimustilanteessa | 65 |
| 12 | Johtopäätökset | 66 |
| 12.1 | Vapaan liikkumisen esteet päiväkodissa | 67 |
| 12.2 | Lasten näkemät mahdollisuudet oppimisympäristössä – ideoita ja toiveita.... | 67 |
| 12.3 | Vaarantaako liikunnallisten vapauksien antaminen lasten turvallisuuden? | 68 |
| 12.4 | Mitä aikuisilta vaaditaan, jotta turvallisuus taataan..... | 68 |
| 12.5 | Miksi fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaa aikuisen etääntyessä? | 69 |
| 12.6 | Mikä kannustaa lapsia liikkumaan enemmän? | 70 |
| 12.7 | Lapsen osallisuuden toteutuminen projektissa | 72 |
| 13 | Pohdinta..... | 73 |
| 13.1 | Tutkimukset tavoite ja tulokset..... | 74 |
| 13.2 | Pohdintaa tutkimusprosessin onnistumisesta | 75 |
| 13.3 | Tutkimukseen liittyviä rajoituksia | 76 |
| 13.4 | Tulosten hyödynnettävyys työelämässä ja sosionomin työssä | 76 |
| 13.5 | Jatkokehitystehtäviä..... | 77 |
| 13.6 | Itsearviointi..... | 79 |

| | |
|---------------|----|
| LÄHTEET | 80 |
|---------------|----|

Liitteet

| | |
|---------|------------------------|
| Liite 1 | Lupakysely vanhemmille |
|---------|------------------------|

Omistettu Isälleni, joka antoi minulle lahjaksi rakkauden, luovuuden ja ilon.

"Mitään ei tehdä ilman iloa" – Loris Malaguzzi

"So despite everything, it is permissible to think that creativity or rather learning and the wonder of learning....can serve as the strong point of our work. It is thus our continuing hope that creativity will become a normal travelling companion in our children's growth and development." Loris Malaguzzi. (The Wonder of Learning 2011.) (vapaasti suomennettuna: Luovuus ja oppimisen ihme olkoon työmme vahvuus. Siksi ikuinen toiveemme on, että luovuudesta tulisi luonteva matkakumppani lastemme kasvun ja kehityksen taipaleella.)

1 JOHDANTO – OPPIMISEN IHME

The art of research already exists in the hands of children acutely sensitive to the pleasure of surprise. The wonder of learning, of knowing, of understanding is one of the first, fundamental sensations each human being expects from experiences faced alone or with others.- Loris Malaguzzi (Ontario Reggio Association n.d.)

Loris Malaguzzi tarkoittaa yllä olevassa sitaatissa, että Reggio Emilia -pedagogiikka on osallisuuden pedagogiikkaa, jonka tavoitteena on luova ja ihmettelevä lapsi. Oppimisen ihme on perustavaa laatua oleva tunne, jonka lapsi saavuttaa tutkiessaan yksin ja yhdessä. Oppimisen ihmettä tutkitaan tässä opinnäytetyössä yhdessä lasten kanssa.

Reggio-pedagogiikassa lapsen kasvattajina nähdään varhaiskasvattajan lisäksi oppimisympäristö ja vertaisryhmä. Oppiminen tapahtuu lasta kunnioittaen ja hänen sataa kieltään kuunnellen. Aikuisen rooli on enemmän tarkkailijan, havainnoijan ja mahdollistajan kuin opettajan rooli. Lapset rakentavat itse oppimisympäristöään yhdessä kasvattajan kanssa. (Reggio Emilia 2013, 10—11.)

Suomalaisissa päiväkodeissa Reggio Emilia -pedagogiikkaa toteutetaan suomalaisista lähtökohdista. Toimintaa ohjaavat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä monet suositukset ja käytännöt, jotka vuosien kuluessa ovat muotoutuneet suomalaiseen yhteiskuntaan ja varhaiskasvatukseen sopiviksi. Niinpä suomalaisissa reggiolaista mallia soveltavissa päiväkodeissa eivät asiat solju aivan italialaiseen malliin. Liikuntakasvatuksen perustana Suomessa ovat Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Lisäksi toimintaa rajoittavat päiväkotien tilat sekä vallitseva kasvatuskulttuuri. Liikuntaa on saatava tietty määrä päivässä, mutta se on myös oltava turvallista ja tavoitteellista. Miten tämä sopii yhteen kokeilevan ja keskusteleavan Reggio Emilia -pedagogiikan kanssa?

Opinnäytetyön tekijä on työskennellyt kolme vuotta Pilke Aarteiden talossa, joka toteuttaa Reggio Emilia -pedagogiikkaa suomalaisista lähtökohdista. Projektityöskentely sekä lasten toimijuus ja osallisuus ovat kantavia voimia päiväkodin arjessa ja toiminnassa. Kolmen vuoden ajan jatkunut päiväkodin liikuntakasvatuksen kehittäminen on jo tuonut käytäntöön uusia toimintamalleja. Niinpä oli selvää, että opinnäytetyö tulisi myös kehittämään ja tutkimaan nimenomaan liikuntakasvatusta reggiolaisessa hengessä.

Aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset uudistettiin syksyllä 2016 ja niiden mukaan varhaiskasvatusikäisten

lasten tulisi liikkua kolme tuntia päivässä (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016). Vanhojen suositusten mukainen kaksi tuntia-kaan (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005) ei ole tutkimusten mukaan toteutunut. Miten siis uudet suositukset saadaan siirrettyä käytäntöön, kun vanhatkin ovat jääneet toteutumatta?

Lasten liikkumisesta on tehty viime aikoina paljon tutkimusta. Erityisesti Helsingin yliopiston Orientaatioprojekti tohtori Jyrki Reunamon johdolla on tehnyt loistavaa tutkimustyötä tuottaen useita tutkimusraportteja niin Suomesta kuin ulkomailtakin. Nyt projekti on toisessa vaiheessaan, jossa tutkimuksen tuloksista aletaan tuottaa käytännön toimintamalleja ja siirtää niitä suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Tavoitteena on purkaa vapaan liikkumisen esteitä ja herättää kasvattajia ajattelemaan liikuntakasvatusta uudesta näkökulmasta.

Tässä opinnäytetyössä pyrittiin yhdessä lasten kanssa löytämään uusia tapoja toimia ja samalla lisätä liikkumisen määrää päiväkotipäivän aikana. Tutkijan toiveena oli selvittää millaisia liikunnallisia mahdollisuuksia lapset näkevät päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa. Tavoitteena oli myös yhdessä lasten kanssa lähteä murtamaan tabuja ja väljentämään sääntöjä. Turvallisuuksinäkökohdat on toki otettava huomioon ja kaikkien päiväkodin varhaiskasvattajien on pystyttävä allekirjoittamaan mahdollisesti luodut uudet pelisäännöt. Tutkijan kokemuksen mukaan lapset liikkuvat sitä enemmän, mitä vähemmän aikuiset puuttuvat heidän leikkeihinsä. Useimmiten lasten leikkiin liittyy paljonkin reipasta liikkumista ja rajojen kokeilemista – varsinkin, kun lapset kokevat, että aikuinen ei ole ”kuulola”.

Opinnäytetyössä on käytetty kvalitatiivisena aineistonkeruumenetelmänä lasten toiminnallista videohaastattelua sekä osallistuvaa havainnointia. Tutkimuksessa kuvattiin useita 4–5-vuotiaiden lasten liikkumistilokioita päiväkodin eri tiloissa samalla lasten kanssa keskustellen. Suurin työ – mutta samalla myös palkitsevin – oli videoiden litteroinnissa ja purkamisessa.

Materiaalin analyysivaiheessa oli tarkoitus päättää, saisiko materiaalista koostettua jonkinlaisen ohjekirjasen tai ohjetauluja päiväkodin eri tiloihin. Tämä ei kuitenkaan lopulta onnistunut projektiin varatun ajan puitteissa, vaan jää odottamaan mahdollista toteutumistaan. Osallisuus ja yhteisöllisyys kulkivat myös vahvana teemana läpi opinnäytetyön prosessin. Tarkoituksena on myös osallistaa tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat kutsumalla heidät katsomaan prosessin tuottamaa materiaalia näyttelyn tai vanhempainillan muodossa alkuvuoden 2017 aikana.

Pääsette nyt mukaan yhteiselle liikunnalliselle tutkimusmatkalle Pilke Aarteiden talon lasten kanssa. Matkaoppaana toimii osallisuus ja matkalaukku on täytetty ilolla. Tervetuloa mukaan!

Lapsen on tunnettava ennen kaikkea iloa. Iloa siitä, että saa tuntea itsensä arvokkaaksi, iloa siitä, että muut luottavat hänen kykyihinsä ja iloa siitä, että hän pystyy tuottamaan uusia kokemuksia. - Loris Malaguzzi (Moenstrup & Eskesen 2009, 21.)

2 VARHAISKASVATUKSEN LIIKUNTA

Suomen varhaiskasvattajat saivat syksyllä 2016 käyttöönsä uusitut varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016), joita käsitellään tässä luvussa. Kokonaan uusitussa oppaassa käydään nyt vuoropuhelua alusta loppuun asti varhaiskasvatuksen, perheiden, urheiluseuratoimijoiden sekä yhteiskunnan kanssa. Lasten riittävästä fyysisestä aktiivisuudesta huolehtiminen on kaikkien yhteinen asia. Oppaan lisäksi on koottu toinen materiaali, jossa on tieteelliset perusteet uusille suosituksille (Tieteelliset perusteet varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksille 2016).

Varhaiskasvatus tukee lapsen päivittäistä liikkumista parhaiten silloin, kun koko lasta hoitava henkilöstö on sitoutunut lasten liikuntakasvatukseen. Päivi Kemppainen, varhaiskasvatuksen johtaja, Kaarinan kaupunki (Karvinen ym. 2010, 10.)

LIITU-tutkimuksen mukaan keskimäärin vain reilu viidesosa suomalaislapsista ja -nuorista saavutti liikuntasuosituksen tavoitetason, eli liikkui vähintään tunnin päivittäin (Kokko, Hämylä, Villberg, Aira, Tynjälä, Tamminen, Vasankari & Kannas 2014, 15). Liikunnallisen elämäntavan juurruttaminen pitäisikin tapahtua jo varhaislapsuudessa, jolloin sen ylläpitäminen olisi helpompaa murrosiässä. Varhaiskasvatuksen koko henkilöstön tulee sitoutua liikuntakasvatuksen kehittämiseen. Tähän haasteeseen yrittää omalta osaltaan tämä opinnäytetyö vastata.

2.1 Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatuksen tavoitteena on kussakin ikäryhmässä tukea lapsen kokonaisvaltaista fyysistä, motorista, kognitiivista, psyykkistä ja sosioemotionaalista kehitystä. Pienimmillä lapsilla tavoitteet ovat hyvin pieniä ja yksinkertaisia, isommilla lapsilla liikkumiseen yhdistyvät jo sosiaalisten ja tunteiden opettelu sekä vuorovaikutus ja yhteistoiminta. Liikunnan didaktiikkaan kuuluvat kaikki sellaisen kasvattajan toimet, joilla hän edistää edellä mainittuja liikuntakasvatuksen tavoitteita. Didaktisiin taitoihin kuuluvat lasten omaehtoisen liikkumisen tukeminen sekä ohjattujen liikuntatuokioiden suunnitteleminen, toteuttaminen ja arviointi. (Sääkslahti 2015, 151–154, 158–173.)

Omaehtoiseen liikuntaan tukee fyysisen, psyykkisen ja sosioemotionaalisen toimintaympäristön muokkaaminen liikkumiseen sopivaksi ja houkuttelevaksi. Tämä tarkoittaa välineiden ja tilojen lisäksi mahdollisten tur-

hien kieltojen purkamista sekä emotionaalisesti sallivaa toimintakulttuuria, jossa aikuinen heittäytyy mukaan lapsiryhmän leikkiin ja liikkumiseen. (Sääkslahti 2015, 133–134, 170–173.)

Ohjattua liikuntaa järjestetään suositusten mukaan sisällä ja ulkona. Kasvattaja suunnittelee tuokiot lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukien. Hän vaihtelee ympäristöä, välineitä sekä opetusmenetelmiä ja ryhmäjakoja. Suunnitteluun kuuluu vuosi-, kuukausi- ja viikkosuunnitelmien teko. Myös yksittäiset tuokiot suunnitellaan. Tuokioiden toteuttamisessa huomioidaan, että liikuntatilanteen rakenne toistuu samana: ensin virittäydytään liikkumaan, sitä seuraa energianpurku ja fyysisesti aktiiviset toiminnot, joissa odottelu on minimoitu. Lopuksi rauhoitutaan sekä reflektoidaan toimintaa lasten kanssa sekä annetaan palautetta. (Sääkslahti 2015, 174–187.)

2.2 Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset – Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä

Uudet varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset korostavat sitä, että leikkinen ja liikkuminen yhdessä toisten lasten kanssa on lapselle luonteenomainen tapa toimia. Lapsi ei jaksakaan istua pitkiä aikoja paikoillaan. Liikkuva elämäntapa myös juurtuu lapseen tehokkaammin, mitä nuorempaan hän saa erilaisia mukavia kokemuksia liikunnasta. Lapsen osallisuus liikunnassa – ja muussakin toiminnassa – toteutuu kuuntelemalla häntä ja ottamalla hänen mielipiteensä huomioon. Oppimista ei myöskään pitäisi jarruttaa turhilla kielloilla ja säännöillä. Oppimisympäristö tulisi muokata sellaiseksi, että se houkuttelee ja mahdollistaa liikkumisen tiloineen ja välineineen. Välineiden tulee myös olla lasten vapaasti käytettävissä. Eikä suunnitelmallista ja tavoitteellista ohjattua liikuntaakaan saa unohtaa. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 9–10.) Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin uusia fyysisen aktiivisuuden suosituksia.

2.2.1 Vähintään kolme tuntia liikkumista joka päivä

Vanhat Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005) suosittelivat lasten päivittäisen liikunnan määräksi kahta tuntia. Uusissa Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa määrä on kasvatettu kolmeen tuntiin. Tämä on suositus myös esimerkiksi Australiassa, Kanadassa ja Iso-Britanniassa (kuva 2). Kuvassa on myös muita mielenkiintoisia näkökulmia lasten liikkumiseen. Sekä Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa, Australiassa ja Kanadassa ollaan yhtä mieltä siitä, että lasten ei tulisi istua paikoillaan pitkiä aikoja.

| | Fyysinen aktiivisuus per päivä (vähintään) | Istumisen / paikallaolon välttäminen | Median käyttö |
|--|--|---|--|
| Australia | Kolme tuntia | Lasten ei tulisi olla 60 minuuttia pitempään paikoillaan muulloin kuin nukkuaan | Enintään yksi tunti päivässä |
| Iso-Britannia | Kolme tuntia | Lapsen hereillä ollessa fyysisen passiivisuuden määrä tulee minimoida ja pyrkiä välttämään erityisesti yli pitkiä istumajaksoja tai turhaa lapsen liikkumisen rajoittamista | |
| Kanada | Kolme tuntia | Paikoillaan käytettävän ajan määrä lapsen hereilläolokautena tulisi minimoida | 2–4-vuotiaiden ruutuaika tulisi minimoida. Alle 2-vuotiaille ruutuaikaa ei lainkaan. Videopelejä ei suositella lainkaan. |
| Yhdysvallat: Institute of Medicine of the National Academics (IOM) | Lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia olla fyysisesti aktiivisia koko päivän ajan | Kasvattajien edellytetään suunnittelevan toimintoja, jotka rajoittavat lasten istumiseen ja paikoillaan seisomiseen tarvittavaa aikaa. | |
| Yhdysvallat: The National Association for Sport and Physical Education (NASPE) | Ohjatusti tai tuetusti 60 min. + mahdollisuus fyysisesti aktiivisiin vapaisiin leikkeihin useiden tuntien ajan | | |

Kuva 1. Fyysisen aktiivisuuden suosituksia eräissä maissa (Ilo kasvaa liikkuen 2015, 23).

Suosituksiin pääsemiseksi on hyvä muistaa, että myös sisällä voi liikkua. Lapsen ei pitäisi myöskään joutua istumaan paikoillaan yli tuntia. Varhaiskasvatuksessa pitäisi huolehtia siitä, että päivittäinen ulkoileminen on toiminnallista ja erityisesti fyysisesti vähemmän aktiivisia lapsia tulisi kannustaa ja innostaa liikkumaan. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 13–14.)

2.2.2 Kuuntele ja anna mahdollisuuksia vaikuttaa

Tavoitteena on utelias ja aktiivinen lapsi, joka tutkii, kokeilee ja käyttää kaikkia aistejaan. Hän leikkii ja liikkuu muiden lasten kanssa ja hänen tekemiään aloitteita liikunnan suhteen kuunnellaan. Toimintaympäristöä muokataan yhdessä lasten kanssa, sillä lapset liikkuvat sitä enemmän, mitä keskeneräisempi toimintaympäristö on. Lapsen mielipiteiden ja aktiivisuuden arvostaminen pitäisi näyttää kiittämällä ja kannustamalla heitä. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 18–19.)

Fyysinen aktiivisuus ja vauhdikas liikkuminen ovat voimakkaasti kytköksissä lapsen osallisuuteen. Mielekäs liikkuminen saa lapset heittäytymään toimintaan ja vastaavasti toiminnasta innostuminen saa lapset liikkumaan. Lapsen sitoutuminen toimintaan on myös tällöin hyvä ja tilanne on oppimiselle otollinen. Liikuntaa hyödynnetään kuitenkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tällaisiin tarkoituksiin aivan liian vähän. Lapsilähtöisyys tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että lapsen taidot, kiinnostuksen kohteet ja ominaisuudet voisivat olla hänen käytössään mahdollisimman täysimääräisesti. Tämä ei onnistu ilman aikuisen apua. (Reunamo 2016, 27–31.)

2.2.3 Tekemällä monipuolisesti oppii

Suomessa sattuu vuosittain 350 000 liikuntatapaturmaa, joista suurin osa lapsille ja nuorille. Yksi syy tähän on lasten heikot motoriset taidot, jotka johtuvat alhaisesta fyysisen aktiivisuuden määrästä. Motoriset taidot kehittyvät, kun lapsi saa harjoittaa niitä. Hyvät motoriset taidot taas tukevat lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua sekä hyvinvointia. Lapselle on annettava mahdollisuus kokeilla ja oppia sen sijaan, että asioita kielletään turvallisuusnäkökohtiin vedoten. Lapsi tarvitsee tukea ja apua, ei kieltoja. Kolhut, mustelmat ja naarmut opettavat sietämään vastoin käymisiä ja löytämään taitojensa rajoja (Ilo kasvaa liikkuen 2015, 51). Ne eivät ole vaarallisia. Aikuisten kannattaakin kiinnittää huomiota sanavalintoihinsa, jotta he estämisen sijaan innostavat lapsia liikkumaan. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 20–22.) Liiallisesta turvallisuushakuisuudesta tulisi päästä eroon, jotta aikuiset eivät estä lasta kehittymästä ja oppimasta suojellessaan tätä (Ilo kasvaa liikkuen 2015, 6).

2.2.4 Oppimisympäristö ja lelut sekä leikkivälineet

Aikuisten tehtävä on luoda liikkumaan innostava ympäristö sekä poistaa liikkumisen esteitä. Myös lähiympäristön ja vuodenaikojen tarjoama vaihtelu kannattaa lasten kanssa hyödyntää. Lapselle kaikki paikat ovat liikkumisen paikkoja ja aikuisen tulee antaa lasten etsiä, kokeilla ja keksiä tapoja liikkua eri ympäristöissä. Myös lasten annetaan yhdessä muokata ympäristöä itselleen sopivammaksi ja suodaan mahdollisuus myös itse oppia hallitsemaan ja arvioimaan liikkumiseen liittyviä riskejä ilman turhia kieltoja. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 23–24.)

Varhaiskasvatuksessa aikuisten pitää hyödyntää teknologiaa, kierrätysmateriaaleja, kalusteita ja tavaroita liikkumisen tueksi. Kaikki liikkumiseen liittyvä materiaali tulee olla myös lasten vapaasti saatavilla. Liikkumiseen voi innostaa muillakin kuin varsinaisesti liikkumiseen tarkoitetuilla välineillä. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 25–26.)

Tutkimusten mukaan lapset liikkuvat itselleen tärkeisiin paikkoihin itsenäisesti ja aktiivisesti ja lapset, joilla on mahdollisuus ulkoilla ilman aikuisen valvontaa, ovat fyysisesti aktiivisempia kuin ne, joilla tätä mahdollisuutta ei ole. Päivähoidossa henkilöstö harvoin kehottaa lapsia fyysiseen aktiivisuuteen (Ilo kasvaa liikkuen 2015, 27) tai edes järjestää ohjattuja liikuntatuokioita. Lasten aktiivisuuden määrää pystyisi kuitenkin helposti lisäämään poistamalla aikataulullisia ja tiloihin sekä säähän liittyviä esteitä. Kasvatusyhteisöjen tulisi myös miettiä, ovatko kaikki rajoitteet ja kielot välttämättömiä ja miten tilojen uudelleen järjestelyllä mahdollistettaisiin vauhdikkaiden leikkien onnistuminen myös sisätiloissa. (Soini, Laukanen, Mäki & Reunamo 2016, 44–47.)

2.2.5 Liikunta varhaiskasvatuksessa – lapsen oikeus

Lasten ohjattu liikuntakin kannattaa suunnitella lapsia kuunnellen. Suunnittelussa otetaan huomioon myös vähemmän liikuntaa harrastavat lapset sekä taidoiltaan heikommat, jotta kaikki saavat kokea onnistumisen elämyksiä. Ohjattuja liikuntatuokioita tulee järjestää säännöllisesti, ympäri vuoden, sisällä ja ulkona. Havainnointi on myös tärkeä osa liikunnan suunnittelua. Toiminta kannattaa organisoida niin, että liikettä tulee mahdollisimman paljon ja odottelua mahdollisimman vähän. Vertaisoppimista ja sääntöleikkejä kannattaa myös hyödyntää. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 27–28.)

Varhaiskasvatushenkilökunnan pitää huolehtia siitä, että lapsen on mahdollista saavuttaa fyysisen aktiivisuuden suositukset myös varhaiskasvatuksessa. Joka päivä ulkoillaan ja varhaiskasvattajat osallistuvat aktiivisesti lasten leikkeihin sekä luovat monipuolisia ja liikkumaan innostavia toimintaympäristöjä. Ilmapiiri on hyväksyvä ja liikuntaan innostetaan. Myös omaehtoisen leikin aikana lasten pitää saada käyttää liikuntaan sopivia monipuolisia välineitä. Toimintaympäristön monipuolisuus ja lapsilähtöisyys sekä omaehtoisen liikunnan mahdollistaminen ovat osa suunnittelu-prosessia. Työyhteisön pitää myös sopia pelisäännöistä –mikä on sallittua ja mikä ei. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 29–30)

Varhaiskasvattajan näkökulmasta olisi tärkeää oppia tunnistamaan, mikä saa lapsen liikkumaan. Lapsen liikkumisesta yli kaksi kolmasosaa tapahtuu, kun hän on suhteessa toisiin lapsiin. Aikuiseen liittyvä toiminta ei taas juuri koskaan ole liikunnallista. (Reunamo & Kyhälä 2016, 54–58.)

2.3 Lähikehityksen vyöhyke ja fyysinen aktiivisuus

Yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen puolestapuhujista, L. S. Vygotsky, esitteli nykyäänkin pedagogeja kiehtovan käsitteen, *lähikehityksen vyöhykkeen*. Pohjimmiltaan se tarkoittaa etäisyyttä lapsen persoonallisten kykyjen ja avustettuna saavutettavissa olevien tavoitteiden, taitojen ja tehtävien välillä. Lähikehityksen vyöhyke on yksi kasvatustieteen peruskäsitteistä siitäkin huolimatta, että se esiintyy Lev Vygotskyn yhdessä teoksessa ja käsitteen kehittäminen tuntuu jääneen häneltä kesken – hän kirjoittaa, että yksi myöhemmistä luvuista tulisi käsittelemään aihetta, mutta lukua ei ilmeisesti koskaan kirjoitettu. Lähikehityksen vyöhyke on kuitenkin tärkeä lähtökohta nykyisessä sosiaalisessa konstruktivismissa. (Hakkarainen 2010, 240.)

Lähikehityksen käsite selittää, kuinka opettaja luo ja ohjaa opettaessaan lapsen kehitystä. Vygotskyn mukaan opettajan työn kohteena tulisi olla lapsen lähikehityksen vyöhyke, sillä muutoin ”opetus roikkuu kehityksen hännässä” ja sillä ei näin ollen olisi kehittävää vaikutusta. Vygotsky esittää Hakkaraisen mukaan (2010) kaksi toisistaan poikkeavaa näkökulmaa lähi-

kehityksen vyöhykkeeseen. Toinen liittyy kouluopetukseen ja toinen leikkiin. Opetuksessa lähikehityksen vyöhyke mielletään perinteisesti itsensä ja autetun ongelmanratkaisun väliseksi etäisyydeksi. Vygotski käsitteli lähikehityksen vyöhykettä kuitenkin myös leikissä ja pyrki yhteen yhtenäiseen lähikehityksen käsitteeseen, joka kattaisi sekä leikin että oppimisen. (Hakkarainen 2010, 240–241.)

Vygotsky pyrki kirjoittamastaan päätellen tekemään lähikehityksen vyöhykkeestä yleiskäsitteen, jota voisi käyttää eri kehitysvaiheissa ja toiminnoissa. Hän kirjoittaa: ”Leikin suhdetta kehitykseen pitäisi verrata siihen, miten opetus ja oppiminen ovat suhteessa kehitykseen.” Hakkaraisen mukaan lähikehityksen määrittelystä on erotettavissa kolme erilaista näkökulmaa: saavutetun ja potentiaalisen kehityksen välinen etäisyys, lapsen ja pätevemmän kumppanin vuorovaikutuksen laatu sekä parhaillaan tapahtuvien muutosten ja tulevien mahdollisuuksien välinen suhde. (Hakkarainen 2010, 241–242.)

Vygotsky määrittelee leikin lähikehityksen näin: ”Leikki luo lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Leikissä lapsi käyttäytyy aina keskimääräistä ikäänsä kypsemmiin, arkikäyttäytymisen yläpuolella. Leikissä hän on ikään kuin itseään päättään pidempi”, ja ”Toimiminen mielikuvituksen varassa, kuvitellussa tilanteessa, tulevaisuuden haaveiden rakentaminen ja tahtomisen motiivit kaikki syntyvät leikissä.” Vygotsky määrittelee siis tietoisuuden, tarpeiden ja motiivien muodostavan lähikehityksen ytimen. (Hakkarainen 2010, 244.)

Reunamo, Hakala, Saros, Lehto, Kyhälä ja Valtonen tutkivat 1–7-vuotiaiden lasten liikkumista päiväkodeissa ja esikoulussa. Tutkimusmenetelminä olivat systemaattinen havainnointi, lasten taitojen arviointi ja lasten haastattelu. Tutkimuksen kuluessa tutkijat muokkasivat Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeestä tähän tarkoitukseen sopivamman käsitteen - *fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeen* (The Zone of Proximal Physical Activity). Fyysisen aktiivisuuden kehitys on tutkimuksen mukaan vahvasti kytköksissä sosiaalisiin tekijöihin ja erityisesti lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Siksi termi lähikehityksen vyöhyke laajennettiin vastaamaan tätä näkökulmaa. Fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa *eroa lapsen oman fyysisen aktiivisuuden ja vertaisten avulla saavutettavissa olevan fyysisen aktiivisuuden tasojen välillä*. (Reunamo, Hakala, Saros, Kyhälä, Lehto & Valtonen, 2014). Tätä käsitettä käytetään aineiston analysointi- ja tulkintavaiheessa.

3 REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA SUOMALAISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa kuvataan Reggio Emilia -pedagogiikan historiaa, tärkeimpiä periaatteita sekä soveltamista suomalaiseen varhaiskasvatuskulttuuriin.

3.1 Historiaa

Ymmärtääkseen nykypäivää pitää tutustua myös historiaan. Reggio Emilian kylän asukkaat perustivat sotien jälkeen 1945 Reggioon päiväkodin, joka kasvattaisi lapsista itsenäisiä, omiin kykyihinsä luottavia ja omilla aivoillaan ajattelevia. Päiväkotia rakennettiin sodan raunioista talkootyönä. Oli syntynyt ensimmäinen reggiolainen esikoulu, XXV Aprile, joka siirtyi kunnan omistukseen vuonna 1967. Päiväkotien kunnallistaminen alkoi jo 1963 ja tuolloin päivähoitoviraston johtoon valittiin Loris Malaguzzi – reggiopedagogiikan isä. (Liimola & Voutilainen, 8–9).

Alkuun kunnalliset päiväkodit herättivät epäilyä ja jopa vastustusta, sillä perinteisesti päivähoitosta oli vastannut kirkko. Varhaiskasvattajat vastasivat tähän avoimuudella. Lapset ja aikuiset retkeilivät paljon päiväkotien ulkopuolella ja päiväkotien ovet avattiin vierailijoille. Vuorovaikutus ympäristön kanssa koetaan vielä tänäkin päivänä suurena voimavarana. Retkillä tutustutaan ympäröivän maailman ilmiöihin ja olosuhteisiin sekä ihmisiin. (Liimola & Voutilainen, 12–14).

3.2 Reggiolaiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Reggio Emiliassa pidetään lapsia oman elämänsä aktiivisina päähenkilöinä. Heillä katsotaan olevan valtavasti oppimispotentiaalia sekä erilaisia voimavaroja. Lapsen ”sata kieltä” on nimenomaan metafora tälle potentiaalille. Lapsi ansaitsee tulla kohdatuksi ja kunnioitetuksi omana itsenään. Osallisuus ruokkii solidaarisuutta ja tuo mukanaan vastuuta. Osallistavassa kasvatuksessa aktiivisella kuuntelemisella on tärkeä merkitys. Oppiminen tapahtuu reflektion ja yhteistoiminnan avulla sekä yksilönä että ryhmässä tietoa yhdessä rakentaen. (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 10–11). Tässä näkyy reggiolaisen toimintatavan konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Pedagoginen dokumentointi on erottamaton osa pedagogiikkaa. Se tekee lasten toiminnan näkyväksi ja sen avulla toiminnan ja projektien reflektointi muokkaa oppimisprosessia yhä edelleen. Projektiluontoinen työskentely korvaa opetussuunnitelmat. Työskentelytapa harjoittaa havain-

nointi-, dokumentointi- ja tulkintaprosesseja, jotka seuraavat toisiaan. (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet, 11–12.)

Oppimisympäristö ja pedagogiikka käyvät vuoropuhelua keskenään, sillä päiväkodin tiloja muokataan projektien ja lasten aloitteiden pohjalta. Lapset ja aikuiset yhdessä huolehtivat ympäristöstä – tämä on osa kasvatusta. Täydennyskoulutus ja toiminnan jatkuva arviointi täydentävät pedagogiikan. (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet, 12–14) Taulukossa 1 on esitetty periaatteet vielä tiivistetysti.

Taulukko 1. Reggio Emilia pedagogiikan ydin (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 10–14).

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi on oman elämänsä aktiivinen toimija • Lapsella on sata kieltä • Osallisuus • Kuunteleminen • Oppiminen yksilönä ja ryhmässä • Pedagoginen tutkimus • Pedagoginen dokumentointi • Projektityöskentely • Oppimisympäristö • Jatkuva arviointi |
|--|

3.3 Lapsen sata kieltä – Suomalainen tapa toimia

Suomessa ei ole varsinaisesti Reggio-päiväkoteja vaan puhutaan Reggio -pedagogiikkaa soveltavista tai Reggio-inspiroituneista päiväkodeista. Hyrylässä toimiva Pilke Aarteiden talo, tämän opinnäytetyön toteutusympäristö, on yksi tällainen. Sitä ei ole rakennettu alun perin edes päiväkodiksi, saati sitten Reggio-päiväkodiksi. Niinpä piazzaa ja lasiseiniä ei löydy ja pedagogiikkaa toteutetaan suomalaisen varhaiskasvatusperinteen mukaisesti. Valtakunnallinen VASU ja erilaiset suositukset ja ohjeet säätelevät varhaiskasvatusta. Siksi uudet Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset pitäisi pystyä liittämään yhtä luontevasti Reggio Emilia -pedagogiikkaan kuin taidekasvatuskin. Tähän haasteeseen yrittää tämä tutkimus vastata.

Elisse Heinimaa, Suomen Reggio-yhdistyksen puheenjohtaja, sanoo reggiolaisen pedagogiikan haastavan kasvattajia pohtimaan käsityksiään lapsesta, oppimisesta sekä opettajan roolista. Malaguzzin luoma pedagoginen malli oli lapsikeskeinen ja osallisuutta painottava jo kauan ennen kuin nykyään trendikäs termi lapsikeskeinen pedagogiikka yleistyi kasvatustieteissä (Heinimaa, 277–281.)

Lapsen sata kieltä on Malaguzzin tulkinta lapsen lukemattomista kyvyistä ja taidoista, joilla lapsi kohtaa elämän ja rakentaa tietoa yhdessä yhteisönsä kanssa. Käsitteellä ”kieli” korvataan oppiaineet sekä tiede ja taide. Oppiminen tapahtuu *ehyttävänä prosesseina ja projekteina*. (Heinimaa, 277–281.) Taulukossa 2 esitetään kootusti lapsen ja opettajan roolit Reggio Emilia -pedagogiikassa.

Taulukko 2. Lapsen ja opettajan roolit (Heinimaa, 277–281).

| LAPSI | KASVATTAJA |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy ajattelemaan, valitsemaan ja tekemään päätöksiä • Arvostaa itseään • Kantaa vastuuta • Pystyy löytämään ratkaisuja ja uusia mahdollisuuksia | <ul style="list-style-type: none"> • Luo tilanteita ja järjestää toimintaa, jossa voi oppia ja oivaltaa • On tutkija • On havainnoija • Toimii pedagogisena dokumentoijana • Auttaa lapsia reflektimaan toimintaansa |

3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys Reggio Emilia -pedagogiikassa

Reggio Emilia -pedagogiikassa uskotaan dialogiseen oppimisprosessiin. Reggiolaiset opetussuunnitelmat pohjautuvat sosiaaliseen konstruktivismiin, jossa lähtöajatus on se, että tietoisuus kehittyy myös sosiaalisessa kontekstissa. Kasvatuksen tulee perustua myös vuorovaikutukseen, jossa kasvattaja auttaa lasta kanavoimaan uteliaisuutensa tutkimiseen. (Mörk-Huttunen 2008, 10–12.)

Konstruktivismissa tiedon katsotaan rakentuvan prosessina. Tieto ei siis siirry sellaisenaan oppijaan, vaan hän konstruoi sen itse uudelleen. Aikaisemmat tiedot ja käsitykset vaikuttavat prosessiin. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta ja kontekstuaalista, eli tilanteeseen ja asiayhteyteen sidottua. Konstruktivistinen oppimiskäsitys huomioi sen, että samaa asiaa voidaan käsitellä monella eri tavalla. (Kronqvist, E. 2011, 19.) Tämä on oleellinen lähtökohta myös Reggio Emilian kasvatusnäkemyksessä.

Uuden Vasun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016) kuvaus oppimiskäsityksestä käy hyvin yksiin reggiolaisen näkemys kanssa. VASUn mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, synnynnäisesti uteliaana ja oppimisen haluisena. Varhaiskasvatuksessa oppimisen lähtökohta on lapsen aiemmissa kokemuksissa, mielenkiinnon kohteissa ja osaamisessa. Uusilla opittavilla asioilla täytyy olla yhteys lapsen kehittyviin valmiuksiin sekä kokemusmaailmaan. (Varhais-

kasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.) Tästähän juuri konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on kyse.

3.5 Oppimisympäristö

Reggio Emilia -pedagogiikassa katsotaan, että lapsella on kolme opettajaa: varhaiskasvattajat, vertaisryhmä sekä oppimisympäristö (Suomen Reggio Emilia Yhdistys n.d.). Myös uusi VASU sisältää kokonaisen luvun oppimisympäristön merkityksestä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23–24).

Hyvä varhaiskasvatusympäristö on liikuntamyönteinen, selkainen, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus innostua liikkumaan, oppimaan ja iloitsemaan onnistumisestaan. Liikuminen rakentuu luonnolliseksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjä työyhteisöjen yhteisen kehittämistyön kautta. Yhteisen kehittämisen myötä syntyvät käytännöt ovat sellaisia, joita yhteisö käyttää ja joihin se toiminnassaan sitoutuu. Anu Kullberg, kehityspäällikkö, Nuori Suomi. (Karvinen, Rätty & Rautio 2010, 11.)

3.5.1 Oppimisympäristöt reggiolaisessa ajattelussa

Päiväkotien suunnittelussa on reggiolaisten mielestä huomioitava ympäristön tärkeä merkitys kasvatustapahtumalle. Olennaista eivät ole niinkään ympäristön muodot ja rakenteet, vaan sen tarjoamat mahdollisuudet ja virikkeet. Ympäristön suunnittelu ei saa kahlita lapsia, vaan sen tulee tukea itsetunnon vahvistumista ja kehittää ajattelua sekä aisteja samalla kun se on tarkoituksenmukainen vanhempien ja henkilökunnan kannalta. (Liimola & Voutilainen 1993, 16.)

Oppimisympäristön pitäisi parhaimmillaan antaa mahdollisuuksia tehdä valintoja ja luoda uutta toimintaa sekä tarjoaa tilaisuuksia kognitiiviselle oppimiselle. Tilankäyttö voi myös luoda ja edistää vertaissuhteita ja siten mahdollistaa sosiaalisten taitojen sekä tunne-elämän säätelyn oppimisen. Tila heijastaa ikään kuin peilinä siinä toimivien ihmisten kulttuuria, arvoja sekä asenteita. Ideaalitilanne onkin se, että lapsi hallitsee materiaalien käytön ja oppimisympäristönsä niin hyvin, että kykenee itsenäisesti siellä toimimaan (Gandini 1993, 144–145, 148–149).

Gandini huomauttaa myös, ettei haittaa, vaikka oppimisympäristö olisi myös visuaalisesti viehättävä. Viehätys ei kuitenkaan niinkään tule kalliista huonekaluista vaan huolellisesti yhdessä rakennetusta ja lasten itse tekemiä elementtejä sisältävästä ja näin ollen jatkuvasti muuttuvasta ympäristöstä. Oppimisympäristö reggio-päiväkodissa on myös persoonallinen ja henkilökohtainen – lasten omat työt ovat siististi heidän nimillään

merkityissä laatikoissa ja kaikkialla näkyy lasten oma käden jälki. (Gandini 2004, 16–17.)

3.5.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016

Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) toteaa, että oppimisympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen. Oppimisympäristö käsittää tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt, välineet ja tarvikkeet, jotka tukevat lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Se sisältää niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin toimintaympäristön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että oppimisympäristöä tulee rakentaa yhdessä lasten kanssa ja oppimisympäristön on tarjottava mahdollisuuksia leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen, taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31.)

Liikkumisesta VASU toteaa yksiselitteisesti, että oppimisympäristön tulee tarjota myös mahdollisuuksia monipuoliseen ja vauhdikkaaseen liikkumiseen. Leikki- ja toimintavälineitä tulee olla riittävästi ja niiden on oltava monipuolisia sekä lasten vapaasti saatavilla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32.)

3.6 Reggio Emilia -pedagogiikka ja lasten liikkuminen

Voidaksemme ymmärtää Reggio Emilia -pedagogiikan eroja Suomessa ja Italiassa pitää tutkia myös italialaista tapaa toimia. Olisiko meillä kuitenkin jotakin opittavaa, vaikka liikuntakulttuuri tuntuukin olevan varsin erilainen? Tässä luvussa pohditaan liikunnallisen orientaation toteuttamista italialaisessa päiväkodissa, jossa päivittäinen ulkoilu ja ohjatut liikuntatuokiot eivät välttämättä kuulu päiväohjelmaan. Miten Italiassa on lähestytty lasta liikkuvana olentona ja mitä eroa löytyy suomalaisen kulttuuriin verrattuna?

Reggio Emilia -pedagogiikan kantavia ajatuksia on oppimisympäristön toimiminen yhtenä kasvattajana. Niinpä ei olekaan yhdentekevää millaisissa puitteissa lapset päivänsä viettävät. Reggio Emilian päiväkodeissa on keskushalli, piazza, jossa lapset ja aikuiset kohtaavat toisiaan kuin italialaisella torilla ikään. Muita osastoja erottavat piazzasta lasiseinät. Kaikkialle on esteetön näkymä. Hallissa on liukumäkiä, kiipeilytelineitä sekä näyttelyesineitä vitriineissä. (Liimola & Voutilainen, 16–17).

Jokaisella osastolla on leikki- ja työskentelytilaa sekä ateljeet, joissa lapset voivat tutkia, luoda ja työskennellä. Portaille kokoonnutaan aamuisin ja niiltä pienet ihmiset näkevät esteettä muut lapset ja opettajat. Ateljee voi sijaita tilanteen mukaan myös välillä ulkona, jonne siirrettään savea ja maalausvälineitä lasten käyttöön. Päiväkodeissa saattaa olla myös vesi-

leikkihuoneita, joissa lapset saavat vapaasti harrastaa ”laboratoriotyökentelyä”. (Liimola & Voutilainen, 18-20).

Lisäksi päiväkodeissa on paljon muitakin lapsia kiinnostavia ja tutkimiseen houkuttelevia ratkaisuja, kuten runsaasti peilejä ja peileistä tehtyjä rakennelmia sekä portaita, valopöytiä ja erilaisia pieniä leikkiin kutsuvia soppia. Kaikki on helposti saatavilla avohyllyissä ja lapset osaavat laittaa esineet takaisin paikoilleen käytön jälkeen. Rakenteluleikeille on paljon tilaa ja materiaalien laadukkuuteen on kiinnitetty huomiota. (Liimola & Voutilainen, 22–29).

Karin Wallin kertoo, miten erään päiväkodin piazzalla on peileistä tehty pyramidi, johon mahtuu ryömimään sisään. Samoin piazzalla on erikorkuisia korokkeita, joiden päälle saa kiivetä ja hyppiä alas pehmeälle matolle (Wallin 1989, 20). *Lapsia ei myöskään kielletä* heittelemästä palloa osastolla, mutta heidät voidaan ohjata sellaiseen tilaan, jossa tämä on mahdollista (Wallin 1989, 42). Lisäksi jo pienten osastolla on ”vaarallisia” esineitä: helmiä, lasipurkkeja, teräviä kulmia. Reggioissa pidetään tärkeänä sitä, että *lasta ei suojella liikaa*. (Wallin 1989, 53). Myös uudet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset herättelevät samaan asiaan (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016). Kuinka usein suomalaisessa päiväkodissa vallitseekaan vielä erilaisten kieltojen ja sääntöjen maailma?

Kuten edellä olevasta kuvauksesta näkyy, ei Reggio Emilian päiväkodeissa ole liikuntasaleja eikä suomalaiseen päiväkotikulttuuriin kuuluvaa liikuntavälineistöä saatikka varta vasten laadittuja liikunnan suosituksia. Oppimisympäristö peileineen, portaineen ja liukumäkineen toki houkuttelee kiipeilemään, liukumaan ja kokeilemaan, mutta sellaista liikuntakasvatusta millaisena me suomalaiset sen miellämme, ei näe. Varhaiskasvatuksen perusteissa kuitenkin todetaan liikkuminen lapselle ominaiseksi tavaksi toimia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22), ja suomalaisessa varhaiskasvatuskulttuurissa liikunnalla on perinteisesti tärkeä, joskin aikuisjohtoinen sija. Näiden yhteensovittamista reggiolaiseen toimintaympäristöön pohditaan tässä opinnäytteessä.

3.7 Aikuisen rooli – läsnä oleva aikuinen

Reggiolaisessa ajattelutavassa aikuinen ei pääse helpolla. Hänen on osattava pysyä poissa tieltä, mutta silti oltava jatkuvasti läsnä. Reggioilaisten mielestä aikuisen on ensisijaisesti osattava kuunnella lasta, sillä lasten puheessa on paljon viestejä ja vinkkejä siitä, mikä heitä juuri sillä hetkellä kiinnostaa. On osattava myös luottaa lapsen kykyihin, eikä lannistaa häntä näyttämällä asioita, jotka aikuinen jo osaa – ja lapsi mahdollisesti ei. Lasten kysymykset eivät koskaan ole typeriä ja jokaiselle lapselle pitää tarjota mahdollisuus tuoda tutkimukseen jotain uutta. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43.)

Lapset huomaavat monesti ympäristössä sellaisia asioita, joihin aikuinen ei kiinnitä huomiota. Siksi reggiolaisessa ajattelussa painotetaan sitä, että aikuisen pitää itsekin opetella havainnoimisen taito, jotta voisi houkutella myös lapset mukaan seikkailemaan ja tutkimaan. Aikuisten tehtävä on myös esittää sellaisia kysymyksiä, että lapset pääsevät itse eteenpäin ongelmaratkaisussa. Tärkeintä eivät ole kuitenkaan lasten vastaukset ja niiden oikeellisuus, vaan se, että lapset kysymysten avulla rohkaistuvat tutkimaan ja kokeilemaan. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43.)

Aikuinen pitää myös osata antaa riittävästi aikaa, jotta lapset pääsevät syventymään aiheeseen ja kokeilemaan itse eri vaihtoehtoja. Siksi tutkimusprojekteille ei kannata laatia mitään kiinteää aikataulua. Aikuinen myös toimii projektityöskentelyssä lasten kokoavana muistina. Tähän auttavat tehdyt muistiinpanot, valokuvat ja muut dokumentit. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43.)

Ja viimeiseksi aikuisen on oltava valmis refleктоimaan omaa toimintaansa muiden työyhteisön aikuisten kanssa. Aikuinen saa ja hänen pitääkin pyytää tässä apua myös lapsilta. Näin aikuinen ei pelkästään saa uusia ideoita ja näkökulmia vaan samalla myös rakentaa molemminpuolista luottamussuhdetta. Aikuinen ei tarvitse olla erehtymätön, vaan riittää, että hän on turvallinen kanssakulkija ja –ihmettelijä. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43.) Kasvattajan tehtävät on esitetty tiivistetysti taulukossa 2, luvussa 7.3.

Malaguzzin sanoin: ”Aikuiset, älkää hävittäkö kykyänne ihmetellä asioita!” (Liimola & Voutilainen 1993).

4 LAPSEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS

Osallistavassa kasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään lapsen ja kasvatusyhteisön ”sataa kieltä”, joihin Reggio Emilia -pedagogiikka perustuu. Osallisuus tarkoittaa erilaisten kulttuurien välistä vuoropuhelua sekä dialogista työskentelyä ja yhteisöllisyyden vahvistamista. Osallistavassa kasvatuksessa aktiivinen kuuntelu lisää herkkyyttä pohtia ja havainnoida. Varhaiskasvatus tukee näitä lasten prosesseja ja tekee ne näkyviksi pedagogisen dokumentoinnin avulla. (Reggio Emilia 2013, 11). Lisäksi kasvattajan itsereflektio on keskeinen tekijä lasten osallisuuden kannalta. Se vaatii sensitiivisyyttä, läsnäoloa, tavoitteellisuutta ja havainnointia (Kataja 2014, 72.)

Uudet valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä Esiopetussuunnitelman perusteet (2015) sisältävät arvopohjassaan osallisuuden teeman. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Ja sellaisena lapsen on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi ja huomioituksi sekä yksilönä, että ryhmän jäsenenä. Lapsella on näistä lähtökohdista oikeus oppia

ja rakentaa käsitystä sekä itsestään, että ympäröivästä maailmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pureutuu osallisuuteen vielä tarkemmin, itsenäisen otsikon alla. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulee tukea lapsen osallisuutta ja kuulluksi tulemistä ja kasvattajan tehtävä on varmistaa, että jokainen lapsi tasavertaisesti ja iästä riippumatta tulee kuulluksi näkemyksineen ja mielipiteineen. Myös lapset ja heidän huoltajansa saavat osallistua toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, Esiopetus-suunnitelman perusteet 2014).

Lapsen osallisuus on erillisenä teeman myös YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista:

12 artikla §1 Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista n.d.)

4.1 Osallisuuden tasot

Leena Turjan mukaan (2011, 49–51) lasten osallisuus on moniulotteista ja osallisuuden tasot, vaikutuspiiri ja lasten valtaistumisen aste riippuvat varhaiskasvattajien ymmärryksestä ja sitoutumisesta. Turja jakaa osallisuuden eri ulottuvuuksiin, joita käsittelee seuraavassa lyhyesti. Kuvassa 2 esitetään osallisuuden tasot ja asteet graafisessa muodossa.

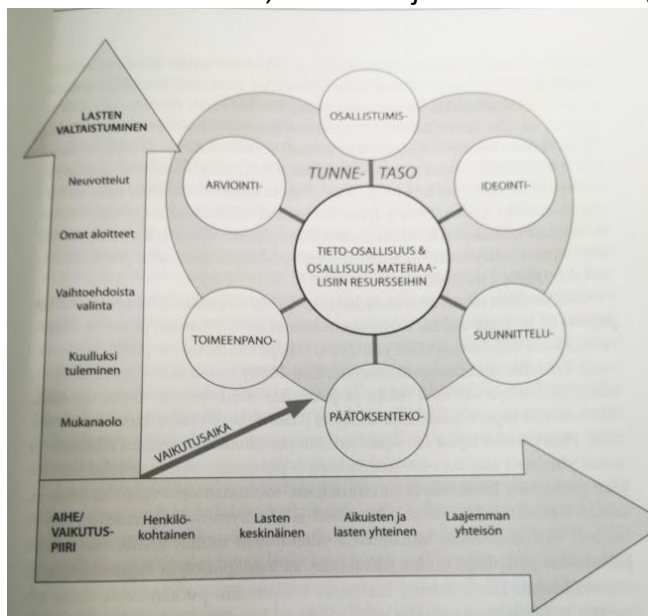
Jos osallisuutta tarkastellaan lapsen ja aikuisen valtasuhteena, valtaistumisen aste (pystyakseli kuvassa sivulla 17) riippuu siitä, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa siitä toiminnasta ja ympäristöstä, johon he osallistuvat ja lapsille tarjotuista mahdollisuuksista vaikuttaa näihin. Mitä enemmän tietoa ja aloitteentekomahdollisuuksia lapsille tarjotaan, sitä enemmän he valtaistuvat ja osallisuuden aste nousee. Ylintä osallisuuden tasoa edustaa kuviossa yhteistoiminnallisuus ja tasavertainen aloitteiden ja päätösten teko. (Turja 2011, 49–50.)

Osallisuuden vaikutuspiirissä on kysymys siitä, keitä kaikkia tilanne, toiminta tai asia koskee. Yksinkertaisimmillaan osallisuus on siis yksilön tasolla ja pienen lapsen onkin helpointa aloittaa itseään koskevista asioista. Seuraava taso on lasten keskinäinen osallisuuden taso, jossa lapset vaikuttavat yhteiseen toimintaan. Harvemmin päiväkodissa päästään seuraavalle tasolle, jossa aikuiset ja lapset tekisivät yhdessä päätöksiä. Joskus on kuitenkin mahdollista ulottaa osallisuus vielä tätäkin laajempaan vaikutuspiiriin ottamalla mukaan lasten perheet ja läheiset vaikkapa yhteisin tapahtuman suunnitteluun ja toteutukseen. Kuvassa 2 osallisuuden vaikutuspiiri kulkee vaaka-akselilla. (Turja 2011, 50.)

Osallisuuden ajallinen ulottuvuus tarkoittaa sitä aikaa, jonka osallisuuden liittyvä toiminta jatkuu. Osallisuus voi olla kertaluonteista tai vaikutuksiltaan kauaskantoista ja sen kesto voi mitä tahansa hetkellisestä päätöksenteosta pitkäaikaisiin vaikutuksiin. Ajallinen ulottuvuus näkyy kuvassa 2 nuolena. (Turja 2011, 50.)

Päiväkodin toimintaan liittyy monenlaista ideointia ja suunnittelua sekä päätöksentekoa ja suunnitelmien toimeenpanoa ja arviointia. Kuviossa nämä on esitelty seuraavina osallisuuden osa-alueina: osallistuminen, ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviontiosallisuus. Esimerkiksi lasten kokoukset ovat hyvä esimerkki tästä. Osallisuuden tunne (kuva 2, keskiosa) herää, kun lapsi kokee yhteenkuuluvuutta ja hyväksytyksi tulemista sekä olevansa yhteisössä vaikutusvaltainen toimija. (Turja 2011, 51.)

Vielä omana tasonaan voidaan erottaa tiedon ja materiaalien saannin ja käyttämisen mahdollisuudet. Lapsen osallisuuden taso lisääntyy, mitä enemmän hänellä on päiväkodissa käytössään tietoa ja erilaisia materiaaleja. Niinpä aikuisen tehtävä on informoida lasta yhteisönä toimimisen tavoitteista ja säännöistä sekä omasta roolistaan ja yhteisön käytössä olevista resursseista, välineistä ja materiaaleista. (Turja 2011, 51.)



Kuva 2. Osallisuuden tasot ja ulottuvuudet (Turja 2011, 49).

4.2 Sosiaalipedagogiikka ja osallisuus

Elina Nivala ja Sanna Ryyänen (2013, 1–33) huomauttavat, että esimerkiksi englanninkielisen sana *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi. Suomen kieli antaa kuitenkin mahdollisuuden hienovaraisempaan erittelyyn. He korostavat, että kaikki puhe osallisuudesta ei suinkaan ole sosiaalipedagogista. Seuraavassa hahmotellaan lyhyesti heidän käsityksensä *sosiaalipedagogisesta osallisuuskäsityksestä*.

Osallisuudella tarkoitetaan eri asioita riippuen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. On esimerkiksi aivan eri asia olla osallinen tiedosta kuin yhteiskunnan tarjoamisesta hyvinvoinnin mahdollisuuksista. Osallisuus ei aina ole edes tavoiteltavaa (vrt. esimerkiksi osallisuus rikokseen). Nivalan ja Rynnäsen mukaan osallisuus on ihmisen sosiaaliseen perusluonteeseen liittyvää ja tarkoittaa kuulumista johonkin ja elämistä ja toimimista yhteydessä muihin yhteisön jäseniin. Niinpä sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys tarkoittaa kuulumista johonkin ja toteutuu yksilön ja yhteisön suhteessa. Ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän on osa yhteisöä, toimii osana yhteisöä ja kokee olevansa osa yhteisöä. (Nivala & Rynnänen 2013, 1–33.)

Sosiaalipedagogisessa osallisuuden käsitteessä on siis kolme tasoa: johonkin kuuluminen, osallistuminen ja kuuluvuuden tunne (Oleminen, toiminta, kokeminen). Näillä tasoilla vuorovaikutus on kahdensuuntaista yksilön ja yhteisön välillä. Olemisen tasolla yhteisö hyväksyy jäsenekseen yksilön, joka taas puolestaan haluaa kuulua yhteisöön. Toiminnan tasolla osallisuus edellyttää yhteisön toimintamahdollisuuksia, joita yksilö voi hyödyntää. Kokemisen tasolla yhteisön on tarjottava yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksia, ja yksilön tultava tietoiseksi siitä, että kuuluu johonkin ja on merkityksellinen osa yhteisöä. (Nivala & Rynnänen 2013, 1–33.)

4.3 Lapsen toimijuus

Toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa. Siihen liitettyjä käsitteitä ovat aktiivisuus ja osallisuus sekä valinnanmahdollisuus. Toimija ei ole passiivinen vaan vaikuttaa itse jollain tavoin tapahtumien kulkuun. Toimijuus voi toteutua ainoastaan vuorovaikutuksessa. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161.)

Lapsi kasvaa toimijuuteen, kun häntä kohdellaan aktiivisena subjektina. Olennaista ovat lasta tukevat aikuiset, koti ja kasvattajat. Lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan ja heidän ideoihinsa ja ajatuksiinsa suhtaudutaan vakavasti. (Lipponen ym. 2013, 161–163.) Tässä opinnäytetyössä painotettiin vahvasti lasten toimijuutta antamalla heidän kokeilla ja näyttää itse osaamistaan.

5 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

Tässä luvussa esitellään taustatietona lähiaikoina tehtyä tutkimusta varhaiskasvatuksen liikunnasta sekä osallisuudesta. Erityisesti Jyrki Reunan Orientaatioprojekti on tuottanut useita tutkimuksia lasten fyysisestä aktiivisuudesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja poikinnut myös kansainvälistä vertailevaa tutkimusta. Lisäksi mukaan on otettu Petteri Halmelan pro gradu -tutkielma, joka käsittelee myös varhaiskasvatuksen liikuntaa, sekä Päivä Virkin ja Piia Roosin väitöskirjat, jotka pureutuvat lapsen osallisuuden toteutumiseen varhaiskasvatuksessa.

5.1 Orientaatioprojekti

Tässä luvussa esitellään Helsingin yliopiston Orientaatioprojektia (Orientaatioprojektin Internetportaali), joka on varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti ja aloitettu vuonna 2008. Projektin ensimmäinen vaihe toteutettiin 2008–2014. Toisessa vaiheessa jalkautetaan saadusta tutkimusaineistosta johdettuja toimintamalleja. (Orientaatioprojektin Internetportaali n.d.).

Projektin tarkoituksena oli selvittää, mitä varhaiskasvatuksessa todella tapahtuu. Tutkimusaiheita olivat lasten näkemysten, taitojen ja vertais-suhteiden muodostuminen sekä aikuisten toiminnan ja oppimisympäristön yhteys lasten toimintaan. Projekti pyrki myös löytämään keinoja vaikuttaa myönteisesti tutkimuksessa havaittuihin ilmiöihin ja muistuttaa refleктоivan varhaiskasvatuskulttuurin tärkeydestä. (Orientaatioprojektin internetportaali n.d.)

Projektin yksi keskeinen anti on, että kasvattajat olisivat mahdollisimman tietoisia siitä, mikä lopulta on tärkeää ja osaisivat keskittyä olennaiseen. Projektin edetessä lapsia haastateltiin ja havainnoitiin erilaisissa tilanteissa. Lasten tapa nähdä asiat yhdistettiin arjen tapahtumiin ja saatiin esiin lasten näkemysten vaikutus toiminnan sisältöihin. Varhaiskasvattaja ei voi auttaa lapsia elämän polkunsä rakentamisessa, jos hän ei ymmärrä lapsen tapaa nähdä asioita. (Halme 2011, Keski-Uusimaa 22.9.2011.)

5.1.1 Orientaatioprojekti: oppimisympäristön ja vertaissuhteiden vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen

Orientaatioprojektin (Orientaatioprojektin nettiportaali n.d.) tuloksista kirjoitetussa kirjassa todetaan, että oppimisympäristö ei ole pysyvä, vaan muuttuu lapsiryhmän tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Oppimisympäristöä pitää arvioida siksi päivittäin. Siksi aikuisen motivaatio, ammattitaito ja innostuneisuus vaikuttavat suoraan oppimisympäristöön ja lapsiryhmän toimintaan. Hyvässä oppimisympäristössä yhdistyvät monet sisällölliset orientaatiot tai uuden vasun oppimisen alueet. Onnistunut oppimisympäristö kehittääkin monipuolisesti lapsen elämässään tarvitsemia taitoja. Hyvä oppimisympäristö syntyy vuorovaikutuksessa aikuisen ja lasten välillä. (Reunamo, Virkki & Hietala 2014, 118–119.)

Tutkimuksessa todetaan myös, että vertaisryhmällä on suuri vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Tulokset osoittavat, että fyysisesti aktiiviset lapset hakeutuvat toistensa seuraan. Lapset myös olivat eniten aktiivisia fyysisesti silloin, kun he olivat vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Toisaalta vetäytyvät ja arat lapset olivat yleensä vähiten fyysisesti aktiivisia. Myös hyvin itsenäisen ja itseohjautuvan lapsen seuralla oli fyysistä aktiivisuutta vähentävä vaikutus. Ehkä he toteuttivat omia etujaan ja kiinnostuksen kohteitaan välittämättä vertaisistaan ja tämä ei stimuloinut toisia lapsia liikkumaan. Tutkimuksen mukaan vertaissuhteissaan aktiiviset lapset olivat myös fyysisesti aktiivisempia ja tuntuivat helposti löytävän kaltaistaan seuraa. Vertaissuhteet näyttävät olevan siis tärkeässä roolissa suhteessa lasten liikunnalliseen aktiivisuuteen ja fyysistä aktiivisuutta kannattaakin tarkastella sosiaalisena ja kulttuurisena kokonaisuutena, jossa lapsen persoonallisuudella on tärkeä rooli. (Lehto ym. 2012, 277–283).

Lasten fyysistä aktiivisuutta ja oppimisympäristön laatua tutkineessa tutkimuksessa todettiin, että jos toimintojen suunnitteluun käytettiin enemmän aikaa, lasten fyysinen aktiivisuus nousi. Myös suunnitelmien sisällöllä oli merkittävä rooli. Tutkimus osoitti, että suunnittelussa kannattaa paneutua ennemmin lapsiin *yksilöinä* kuin suunnitella toimintaa massalle. Niinpä kasvattajan kannattaa ajatella lapsijoukkoa ennemmin monen yksilön tiiminä kuin yhtenäisenä joukkona. Lapsille tulee tarjota vaihtoehtoja sekä kuunnella lasten omia ideoita ja mielipiteitä, jotta fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaisi. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että opettajan on syytä ottaa huomioon lasten sosiaaliset suhteet, sillä sosiaalisissa suhteissa lapset houkuttelevat toisensa liikkumaan. Lisäksi tutkimus herättää kysymään itseltään, onko esimerkiksi sisällä juoksemisen oltava aina kiellettyä? Tutkimusryhmä tuli siihen tulokseen, että aikuisten asenteella on suuri merkitys lapsen fyysisen aktiivisuuden määrään ja laatuun. (Kyhälä, Reunamo & Ruismäki 2012, 247–256).

Tutkimuksissa selvitettiin myös ympäristön olosuhteiden vaikutusta lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja lasten fyysisen aktiivisuuden korrelaatiota

lasten kykyihin. Mielenkiinnon kohteena olivat myös lasten fyysiseen aktiivisuuteen liittyvät valinnat ja fyysisesti aktivoivan oppimisympäristön syntymiseen vaikuttavat tekijät. Ryhmä totesi, että yleisesti ottaen fyysisen aktiivisuuden määrä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on vähäinen ja suurimman intensiteetin fyysinen aktiivisuus saavutettiin vapaan leikin aikana. Lasta houkuttelee liikkumaan itse luotu oppimisympäristö ja he tarvitsevat lisää vapaata leikkiä erityisesti ulkona. Tutkimus osoitti myös, että opettajan rooli on erittäin tärkeä liikunnallisen elämäntavan juurruttamisessa ja heidän tulee erityisesti huomioida lasten erilaiset tarpeet toiminnan suunnittelussa. Lasten fyysinen aktiivisuus kasvaa aikuisen etääntyessä. Lapsi tarvitsee vertaisryhmää tullakseen fyysisesti aktiiviseksi ja arat ja vetäytyvät ja arat lapset jäävät helposti syrjään ryhmäleikeistä. (Reunamo ym. 2014, 32–48.)

5.1.2 Fyysisen aktiivisuuden määrä ja laatu päivähoidossa

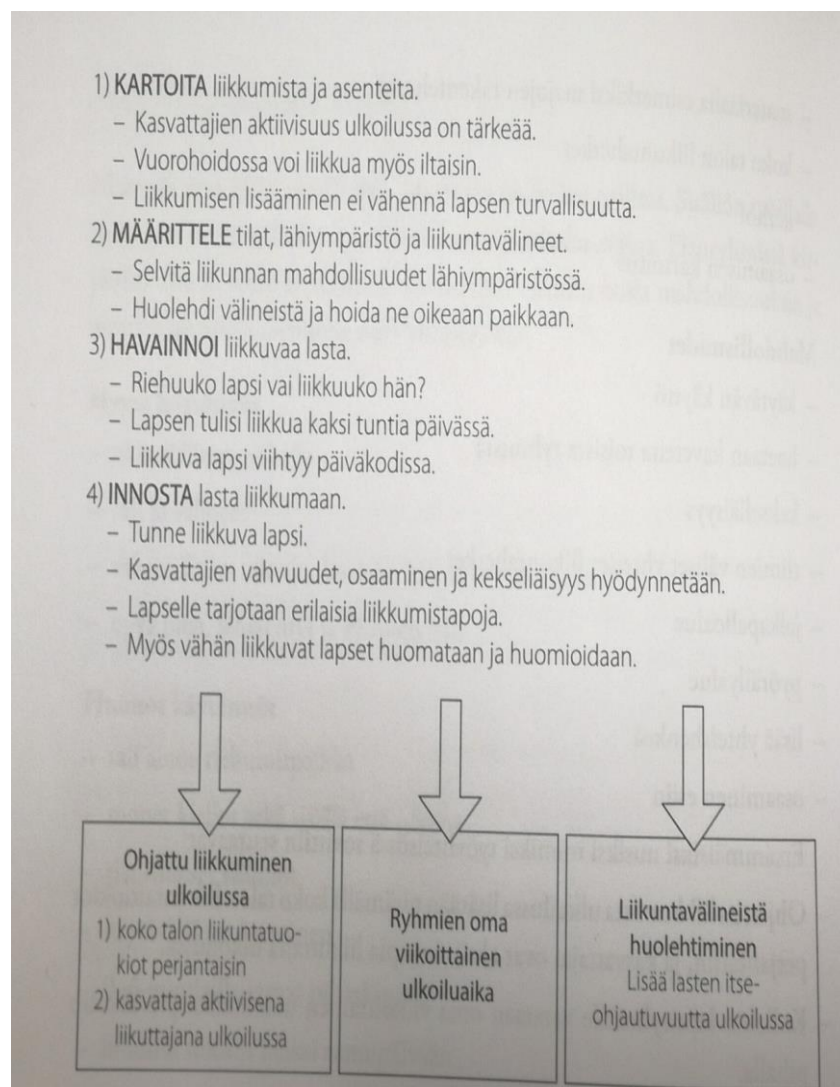
Yksi tutkimuslinja selvitti fyysisen aktiivisuuden määrää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus osoitti, että vähiten liikkuivat juuri ne lapset, joilla on puutteita motorisissa taidoissa. On huolestuttavaa, että ne lapset, jotka liikuntaa eniten tarvitsisivat, saavat sitä vähiten. Huolestuttavaa on myös se, että lasten korkean fyysisen aktiivisuuden määrä päivän aikana oli noin 24 minuuttia. Lapset liikkuivat eniten, kun saivat leikkiä vapaasti vapaassa ulkotilassa ja tämä kasvattajien pitäisi tutkijoiden mielestä mahdollistaa. Lapset olivat myös korkeasti aktiivisia kasvatajan järjestämisessä ohjatun leikin tilanteissa, mutta näiden tuokioiden osuus päivähoidosta on kolmen prosentin luokkaa, joten ne eivät riitä takaamaan riittävää liikkumisen määrää. (Reunamo, Saros & Ruismäki 2012, 501–506).

Orientaatioprojektissa tutkittiin myös ulkoleikkiympäristöä Suomessa ja Taiwanissa. Tulokset osoittavat merkittävän eron maiden välillä. Taiwanissa opetus on lukujärjestykseen sidottua ja vapaata leikkiä sekä ulkoilua on Suomeen verrattuna vähän. Suomessa ulkoleikkiä on noin 18% päivästä, Taiwanissa 1.6%. Kummassakin maassa lapsi kiinnittää vähiten huomiota aikuiseen juuri vapaan leikin aikana. Tutkimus herättelee myös taiwanilaisia ymmärtämään vapaan leikin mahdollisuudet. Suomalaisilla on taas oppimista siinä, että Taiwanissa lapset leikkivät railakkaammin ulkoleikin aikana, sillä aikuinen on siellä noin 8 metrin päässä lapsesta, kun Suomessa luku jää alle 3 metrin. Tutkimus osoittaa siis, että lapsi liikkuu sitä reippaammin, mitä kauempana aikuisesta hän on. (Wang & Reunamo 2011).

5.1.3 Päiväkotien ulkoliikunnan kehittämistyötä Suomessa

Järvenpäälaisissä päiväkodeissa oli Orientaatioprojektin aikana tehtävänä selvittää, miten ohjatun ulkoleikin määrää voisi lisätä unohtamatta turval-

lisuusnäkökohtia sekä lapsen itseohjautuvuutta. Lasten ulkoilu päiväkodissa on aina herättänyt paljon keskustelua. Jotkut arvostavat lasten valinnanvapautta, toisten mielestä turvallisuusnäkökohdat on aina asetettava kaiken muun edelle. Henkilökunnan näkemykset siitä, milloin toiminta on riehumista ja milloin leikkiä, vaihtelevat. Lisäksi sääntöjen laatimisessa lasten ikätasoiset tarpeet ja haasteet mietityttävät. Lopulta kuitenkin huomattiin, että epämukavuusalueella liikkuminen voikin muokata ajattelua ja antaa uusia ideoita. Henkilökunta havaitsi, että ohjaus, turvallisuus ja kunnioitus olivat kuin olivatkin yhdistettävissä. (Reunamo & Pölkki 2014, 133–138.) Kuvassa 3 esitellään projektin tuloksia.

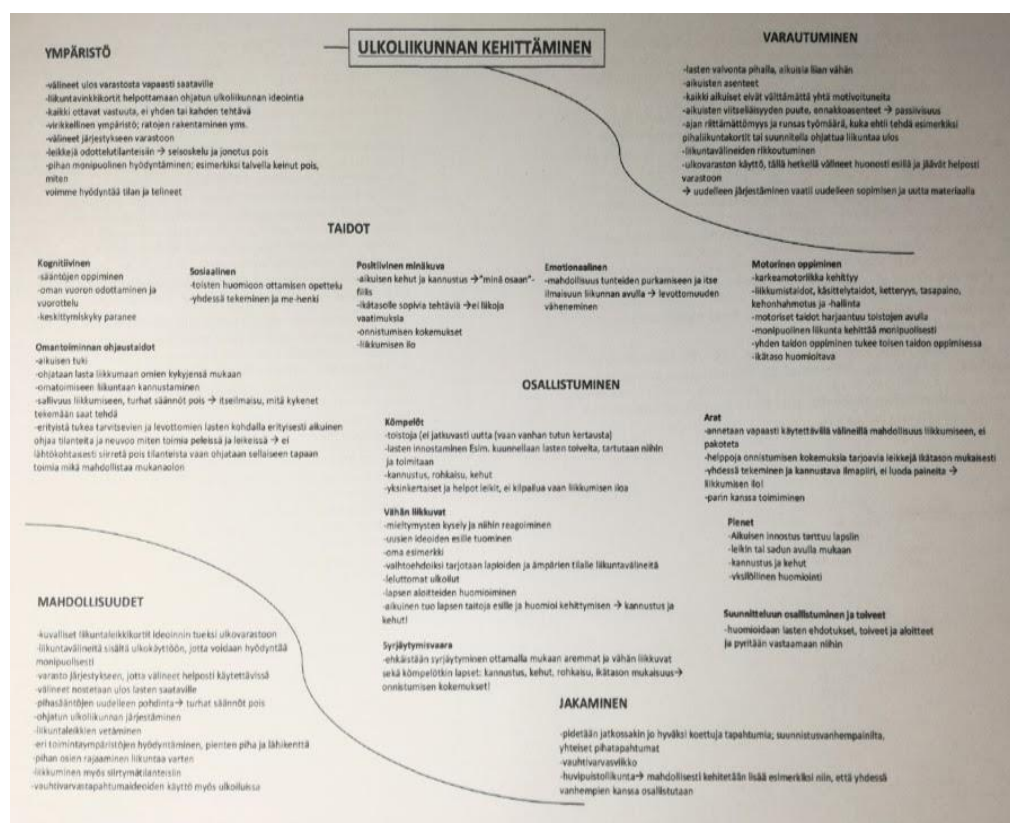


Kuva 3. Tuloksia tutkimuspäiväkodista (Reunamo & Pölkki 2014, 138).

”Päiväkodissa saa nyt kiivetä puuhun”, otsikoi Helsingin Sanomat aiheesta (22.5.2012). Projektin tuloksena päiväkodin liikkumissääntöjä uudistettiin. Kieltoja vähennettiin, liikkumisvälineet ovat koko ajan lasten saatavilla ja vähän liikkuvia lapsia kannustetaan aktiivisuuteen aikuisen esimerkin voimalla. Käytävillä saa juosta, yläsänkyihin saa kiivetä ja lattioille on piir-

retty hyppyrudukoita. Turvallisuus on toki tärkeää, mutta se ei saa estää liikkumista. (Erkkilä 2012, Helsingin Sanomat 22.5.2012.)

Orientaatioprojektin myötä Turun kaupungin varhaiskasvatukselle järjestettiin koulutuskokonaisuus, jonka tavoitteena oli lasten liikunnallisuuden arjen mahdollistaminen. Pakettiin kuului kolmipäiväinen koulutus ja niiden välissä tehtäviä kehittämistehtäviä. Tehtyjä toimintamalleja testattiin käytännössä ja parhaat esiteltiin muille. Oheisessa kuvassa (kuva 4) on esitelty erään päiväkodin ulkoliikunnan kehittämisen prosessi. Huomionarvoista kuvassa ovat mielestäni huomioidut pihäsääntöjen uudelleen pohjimisesta sekä toimintaympäristön antamien mahdollisuuksien parempi kartoittaminen. Huomioon on otettu myös vähän liikkuvat lapset ja esitetty ratkaisuja heidän aktivoimisekseen.



Kuva 4. Virtamalli päiväkodin ulkoliikunnan kehittämiseksi (Reunamo 2014, 49).

5.2 Petteri Halmela – tyttöjen ja poikien korkeaa aktiivisuutta lisäävät tekijät

Petteri Halmela tutki gradussaan tekijöitä, jotka lisäävät lasten korkeaa fyysistä aktiivisuutta päivähoidossa. Halmela tutki muun muassa iän, sukupuoli, toisten lasten ja kasvattajien vaikutusta lasten fyysisen aktiivisuuden määrään. Hän halusi selvittää, mitkä tekijät lisäävät lasten korkeaa fyysistä aktiivisuutta päivähoidossa. Tutkimuksessaan hän jaotteli fyysisen aktiivisuuden kolmeen kategoriaan: matalaan, kohtuulliseen ja kor-

keaan. Lapset olivat matalasti fyysisesti aktiivisia suurimman osan päivästä (56,1 %). (Halmela 2013, 31).

Suurimmat aktiivisuustasot saavutettiin vapaan ja ohjatun ulkoleikin aikana. Lasten fyysinen aktiivisuus myös nousee, kun he ovat ryhmässä tai toisen vertaistoverin seurassa. Samoin aktiivisuustasoon vaikutti aikuisen etäisyys lapsista – mitä kauempana aikuiset olivat, sitä aktiivisempia lapset olivat. (Halmela 2013, 34–36.)

Myös Halmela on siis havainnut, että lasten fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaa etäännyttäessä aikuisista. Tässä opinnäytetyössä tarkoituksena oli myös selvittää, mistä tämä mahdollisesti johtuu. Ennakoajatuksena oli, että aikuiset määrittävät lapsille säännöt ja tulkitsevat monesti leikin riehumisiksi. Tämä vähentää luonnollisesti kieltojen muodossa lasten fyysisen aktiivisuuden määrää.

5.3 Päivi Virkki – Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Päivi Virkki (2015) on tutkinut väitöskirjassaan lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa nousi esille, että lasten haastattelun perusteella mieluisin perustoiminto päiväkodissa on ulkoilu, joka sisältää lasten maininnoissa leikkiä ja liikuntaa. Myös sisällä liikkuminen oli lapsille mieluisaa. (Virkki 2015, 90.) Tämä on opinnäytetyön tekijän ennakkokäsitysten kanssa. Ulkona lapsilla on mahdollisuus kertomansa mukaan valita vapaammin, mitä he leikkivät tai puuhaavat. Kasvattajat eivät juurikaan osallistu lasten leikkeihin, vaan ovat lähinnä valvojan roolissa. Lapset myös ovat hyvin selvillä ulkoiluun liittyvästä kasvattajien työnjaosta. (Virkki 2015, 91.)

Valvonta ja kontrolli liitetään lasten ajatuksissa kasvattajiin. Heidän tehtävänsä erityisesti ulkoilussa keskittyy lasten valvomiseen ja heidän käyttäytymisensä kontrollointiin. Myös se, että kasvattajat eivät osallistu ulkoleikkeihin, on lapsille itsestäänselvyys. Joskus heidät koetaan määräilevinä vallankäyttäjinä. Vallankäyttöä esiintyy erityisesti järjestyksenpidossa. (Virkki 2015, 102.)

Päivän kulussa on paljon tapahtumia, jotka eivät ole lasten vaikutusmahdollisuuksien piirissä. Lapset kokevat usein toiminnan joustamattomana. Lasten mielestä päiväkodissa on paljon sääntöjä. Lasten käsitykset säännöistä ovat myös välillä vääriä tai he tulkitsevat niitä omista lähtökohdistaan. (Virkki 2015, 104.) Tässä opinnäytetyössä pyrittiin selvittämään, millaisia sääntöjä on ja miten lapset niitä tulkitsevat.

Virkin tutkimuksen mukaan päiväkodissa on erilaisia osallisuuden maailmoja ja niiden mukaan muotoutuvaa toimijuutta. Keskinäisen osallisuuden maailman muodostavat pelit ja leikit sisällä ja ulkona ja ne ovat lasten kokemuksen mukaan aktiivisen osallisuuden tärkeimpiä hetkiä. (Virkki 2015, 103.)

5.4 Lasten osallisuuden mahdollisuudet päiväkotiarjessa

Piia Roos on tutkinut lasten kertomuksia päiväkotiarjesta ja peilaa niitä osallisuuden näkökulmasta (2016). Hän huomasi, että päiväkodin arki rakentuu erilaisten rutiinien ja toimintatapojen varaan, jolloin arjen rakente ja aikuiset määräävät lasten osallisuuden tason. Tämä on jyrkästi ristiriidassa osallisuuden periaatteiden kanssa. Lapsista ei näin voi kasvaa osallisia, aktiivisia, itse ajattelevia, itseensä luottavia ja toiset huomioon ottavia ihmisiä, sillä näitä ominaisuuksia ei opita sopeutumalla rutiineihin ja mukautumalla aikuisten päätöksiin. Osallisuus rakennetaan vuorovaikutuksessa, mutta vastuu vuorovaikutuksesta on aikuisella, sillä lapsi vielä harjoittelee vuorovaikutustaitoja. (Roos 2016, 54.)

Roosin tutkimuksessa lapset eivät olleet yrittäneet tai voineet vaikuttaa päiväkodin arkeen, vaikka kritisivatkin sitä kysyttäessä. Päiväunet ovat hyvä esimerkki tästä:

Eino:”----ei se oikein onnistu silleen että sä voisit jäädä nukumisesta pois...

Piia Roos: ”Niin, minkä takia se ei onnistuisi?”

Eino: Siks kun siinä ei oo oikein sellaisia tätejä, jotka ois mun kans, kun ne tekee sellaisia hommia, että kyllä mä voisin olla tässä (ruokahuoneessa), mutta ei se oikein onnistu”

Lapsi ei haluaisi nukkua ja hänellä on jopa ratkaisu asiaan, mutta hän ei uskalla esittää sitä päiväkodin aikuisille, joilla on jo vastaus valmiina: ei ole henkilökuntaa vahtimaan niitä lapsia, jotka eivät nuku. (Roos 2016, 56).

Roos myös huomasi tutkimuksessaan, että päiväkodin arjessa lähes kaikki muu, paitsi vapaa leikki, oli aikuisten ja rutiinien säätelemää. Niinpä hän lähtee kehittämistyöhön siitä lähtökohdasta, että leikin asemaa tulee vahvistaa ja aikuisten aktivoitua osallistumaan lasten leikkeihin. Leikki on avainasemassa lasten osallisuudesta puhuttaessa. Roos myös rohkaisee kasvattajia etsiytymään lähelle lasta, sillä tämä mahdollistaa lasten tarinoiden kuulemisen. (Roos 2016, 159–162.)

Samansuuntaisia ajatuksia on myös Kirsi Järvisellä ja Petteri Mikkolalla. He listaavat lapsen osallisuuden tavoitteiksi itsetunnon vahvistamisen, elämän hallinnan ja mielekkyyden lisäämisen, syrjäytymisen ennaltaehkäisyn, vastuuseen kasvamisen, lasten elämän kannalta mielekkäiden ratkaisujen toteutumisen sekä yhteisöllisyyden ja yhteisöön kuulumisen tunteen lisääntymisen. He muistuttavat, että yhä edelleen suomalaisessa kasvatuskulttuurissa on tapana tarkastella lasta kehityopsykologisesta näkökulmasta sen sijaan, että oppisimme kuuntelemaan lapsen ajatuksia ja aloitteita ja huomaamaan lapsen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden. Sik-

si vapaata leikkiä ei pitäisi nähdä pelkkänä viihdyttävänä ajanvietteenä, vaan lapsen oppimisena hänen omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, jonka hän Vygotskin ajatusten mukaan juuri luo itse leikkiessään. (Järvinen & Mikkola, 14—21.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli tutkia, miten lasten osallisuutta ja liikkumisen mahdollisuuksia voisi lisätä Reggio Emilia -pedagogiikkaa soveltavassa päiväkodissa. Tarkoitus oli edetä tutkimuksessa reggiolaisittain projektityöskentelyn omaisesti. Tällaisessa työskentelymallissa aikuinen antaa lapsille pieniä vihjeitä, mutta lapset itse saavat päättää, mihin suuntaan virta lähtee kulkemaan. Siksi prosessia kuvataan luvussa 7 esitellyllä lainemallilla, joka on havainnollinen tapa kuvata erilaisia projekteja.

Tutkimuskysymyksiä oli lopulta kolme:

1. Mitä ovat lasten liikkumista estävät ja edistävät tekijät päiväkodissa?
2. Mikä vaikutus aikuisen toiminnalla on lasten fyysiseen aktiivisuuteen?
3. Miten lasten osallisuutta voisi lisätä liikuntakasvatuksessa?

Lisäksi huomioitiin lasten osallisuuden toteutuminen itse tutkimusprosessin aikana.

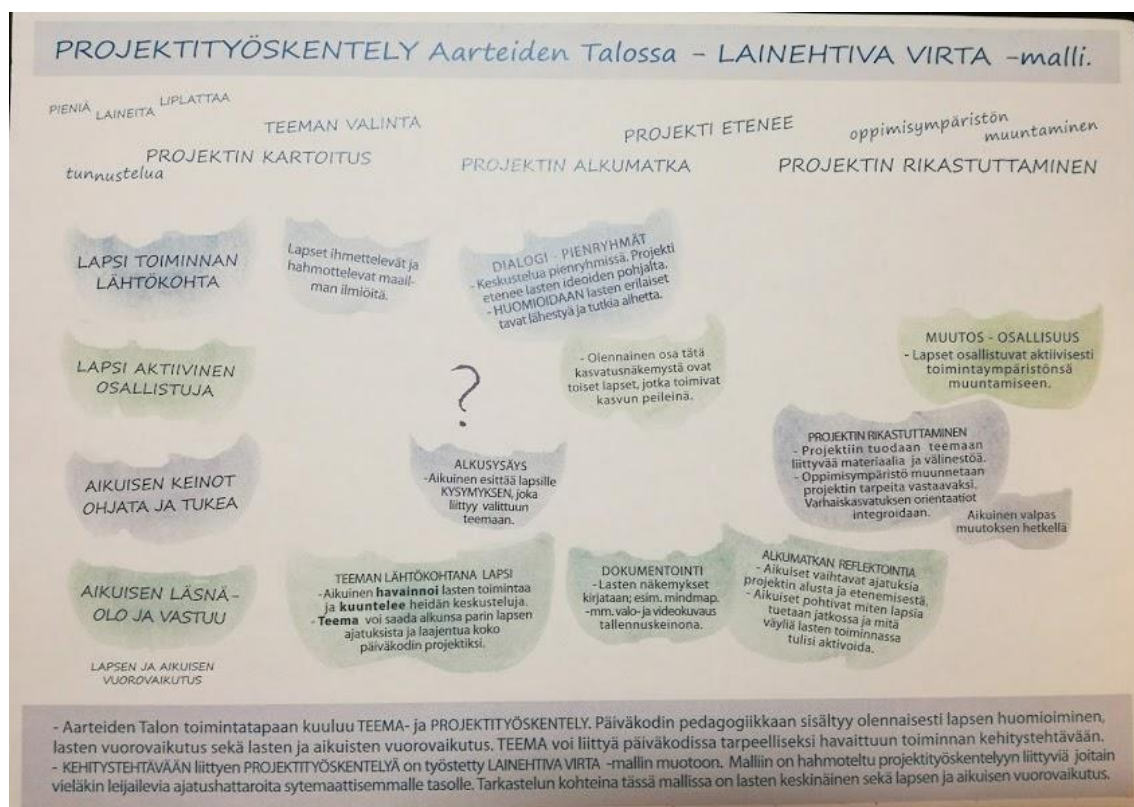
Tavoitteena oli lapsia haastatteleamalla ja havainnoimalla saada aikaan muutos toimintakulttuurissa sekä mahdollisesti yhdessä lasten kanssa tuottaa jonkinlainen materiaali tai tapahtuma aikuisia herättelemään. Projektissa mukana olleiden lasten vanhemmille on tarkoitus maaliskuussa 2017 järjestää pienimuotoinen tilaisuus, jossa lasten ajatuksia ja itse tutkimusta esitellään heille.

7 PROJEKTITYÖSKENTELY AARTEIDEN TALOSSA – LAINEMALLI

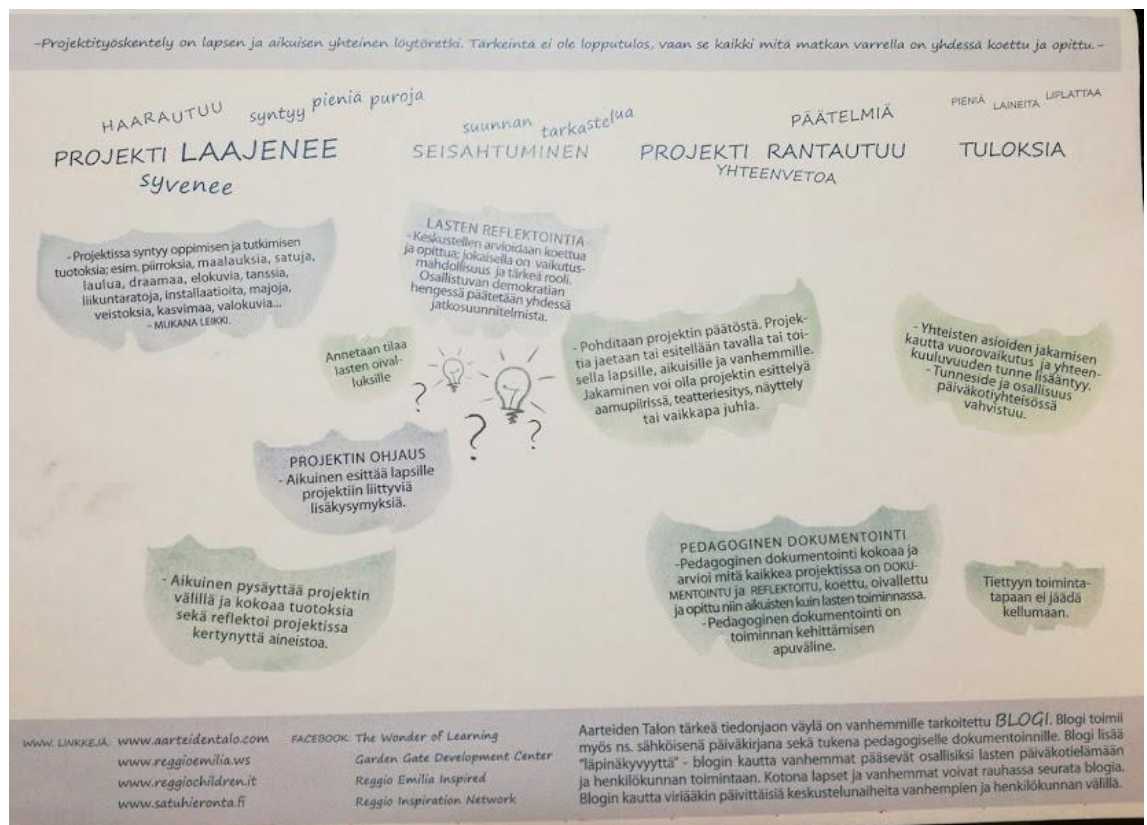
Ennen varsinaista tutkimusprosessia kuvaillaan vielä lyhyesti Pilke Aarteiden talon toimintatapaa, projektityöskentelyä. Se oli lähtökohtana tämän opinnäytetyön prosessin toteuttamisessa yhteistyössä lasten kanssa. Tämä on myös toimintatapa, johon tutkimukseen valitun ryhmän lapset ovat jo hyvin tottuneita, joten työskentelytapa oli heille tuttu ja saatoimme keskittyä heti alusta alkaen tutkimukseen ilman, että aikaa kului lasten sitouttamiseen ja orientoimiseen.

7.1 Lainehtiva virta

Kuvissa 5 ja 6 kuvataan projektityöskentelyn vaiheita monella eri tasolla. Aikajanalla kuljetaan kronologisesti vasemmalta oikealle aloittaen teeman valitsemisesta. Matka jatkuu tutkimuksen aloittamisella ja matkan varrella projektia rikastutetaan ja reflektoidaan yhä uudelleen ja uudelleen. Tärkeä sija on myös pedagogisella dokumentoinnilla, jonka yksi tärkeä tehtävä on tehdä näkyväksi lasten ajatuksia ja nimenomaan työskentelyä – ainahan projektista ei edes jää mitään konkreettista tuotosta.



Kuva 5. Lainehtiva virta, alkuosa (Päiväkoti Aarteiden talon varhaiskasvatussuunnitelma n.d.).



Kuva 6. Lainehtiva virta, loppuosa (Päiväkoti Aarteiden talon varhaiskasvatussuunnitelma n.d.).

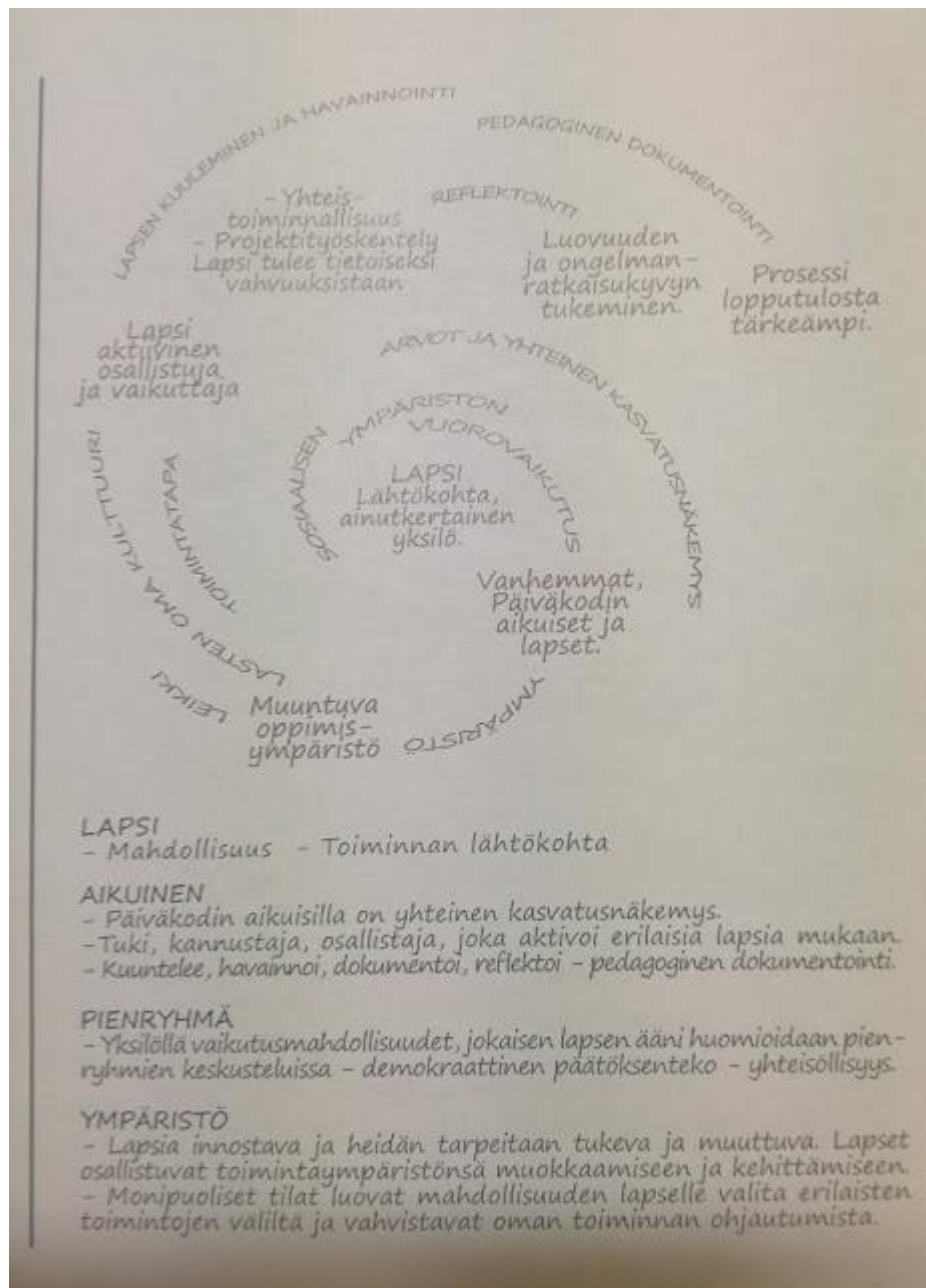
Lainemallissa on myös syvyytaso, jossa huomioidaan lapsi toiminnan lähtökohtana ja aktiivisena osallistujana. Lisäksi mallissa on kuvattu aikuisen roolia tukijana ja ohjaajana sekä hänen läsnäolonsa vastuunsa merkitys. Projektin luovat lapset, mutta aikuisen rooli on myös oleellinen. Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus jatkuu läpi koko projektin.

Yhteisessä projektissa liikuntaan liittyviä toiveita, odotuksia ja ideoita lähdettiin työstämään tämän tutun lainemallin pohjalta. Aikuinen (tässä tapauksessa opiskelijan roolissa) oli tällä kertaa projektin aloittajana ja alusysäyksen antajana, mutta sen jälkeen ohjat siirtyivät lapsille ja aikuiselle jäi tarkkailijan havainnoijan ja dokumentoijan rooli. Pitkin matkaa aikuinen antoi lisää mietittävää ja pohdittavaa, mutta ei omista lähtökohdistaan, vaan lasten antamien vihjeiden perusteella. Niinpä tutkimusta aloitettaessa kukaan ei voinut olla varma, mihin se lopulta johtaisi.

Mallin laineilla ajelehtii monenlaisia lastuja ja ne saattavat monistua, kadota tai vaihtaa paikkaa. Lapsilla on käsissään ruori ja aikuisella ehkä lähinnä peräsin, jolla hän auttaa laivaa liikkumaan laineilla lasten toivomaan suuntaan. Tällä mallilla toteutettiin myös tämä opinnäytetyö.

7.2 Projektityöskentelyn idea Pilke Aarteiden talossa

Kuvassa 7 on esitetty Pilke Aarteiden talon projektityöskentelyn malli. Keskiössä on lapsi, ainutkertainen yksilö. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisön ja ympäristönsä kanssa lapsi rakentaa elämäänsä leikkien ja tutkien. Lapsi nähdään aktiivisena osallistujana, joka tulee kuulluksi dialogin ja havainnoinnin kautta. Yhteistoiminnallisten projektien kautta lapsi tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan. Pedagoginen dokumentointi ja toiminnan jatkuva reflektointi tukevat lasten luovuutta ja ongelmaratkaisutaitoja. Aikuinen ohjaa lasta oivaltamaan ja innostaa tutkimaan lisää. Prosessi on oikeastaan aina lopputulosta tärkeämpi. Projektin pyörremallissa näkyvät selvästi myös Reggio Emilia -pedagogiikan kolme kasvattajaa: Varhaiskasvattajat, lapsen vertaisryhmä sekä oppimisympäristö. Näitä ei projektityöskentelyssä voi erottaa toisistaan.



Kuva 7. Projektityöskentely Pilke Aarteiden talossa (Päiväkotiki Aarteiden talon varhaiskasvatussuunnitelma n.d.).

8 AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSITAPA

Tässä opinnäytetyössä pääteema oli lapsen osallisuus liikuntakasvatuksessa Reggio Emilia -pedagogiikka soveltavassa päiväkodissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettiin videoitua toiminnallista ja osallistuvaa haastattelua pääasiallisena aineistonmenetelmänä. Haastattelu onkin varmasti yleisin kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Koska tutkimuksessa haastateltiin nimenomaan lapsia, valotetaan tässä

myös hieman siihen liittyviä erityispiirteitä. Tutkimustuloksia täydennettiin havainnoimalla lasten toimintaa videoilla sekä keskustelemalla heidän tuottamistaan piirustuksista sekä tulkitsemalla niitä.

Aineiston analyysimenetelminä on käytetty teemoittelua sekä jonkin verran tulkintaa. Tutkimuksessa on myös jonkin verran hermeneuttisen tutkimuksen piirteitä, sillä tarkoituksena oli löytää lasten piirroksista syvempiä merkityksiä ja ymmärtää heidän toimintaansa ja ajatuksiaan. Seuraavissa luvuissa kerrotaan sekä aineiston keruu- että analyysimenetelmistä.

8.1 Haastattelu menetelmänä

Haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä korostaa tutkittavien subjektiutta. Haastattelutilanteessa on mahdollista kohdata vastaaja ja havainnoida samalla sanatonta viestintää. Haastatteleamalla on myös mahdollista koota suhteellisen laaja aineisto – haastateltavat saattavat jopa kertoa itsestään enemmän, kuin haastattelija oli alun perin ajatellut. Lisäksi haastatellen on mahdollista kysyä selventäviä ja täsmentäviä kysymyksiä, mikä ei esimerkiksi lomaketutkimuksessa ole mahdollista. Haastateltavan voi myös mahdollisesti tavoittaa myöhemmin uudelleen, mikäli tarvitaan lisätietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 204–210.)

Toisaalta taas haastattelu vie paljon aikaa. Se myös edellyttää huolellista suunnittelua. Myös mahdollisiin virhelähteisiin on syytä varautua. Näitä voivat olla tilanne ja paikka, jotka vääristävät tulosta. Haastateltava myös monesti pyrkii esittämään itsensä positiivisemmassa valossa ja jättää itselleen negatiivisia seikkoja kertomatta. Samoin tietoa voi tulla liikaa tai aiheen vierestä. (Hirsjärvi ym. 2014, 204–210.)

Haastattelussa ratkaisevaa on se, miten haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia ottaen huomioon niihin vaikuttavan kulttuurisen ja henkilökohtaisen taustan. Tulosten yleistämistä ei pitäisi myöskään liioitella, sillä haastateltava saattaa puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2014, 204–10.)

8.2 Lapsi haastateltavana

Edellä kuvatusta huomasin jo, että haastattelu vaatii myös haastattelijalta paljon. Entä sitten, kun haastateltavana onkin lapsi? Mitä silloin pitää huomioida ja millaisia tapoja voi käyttää apuna? Näitä kysymyksiä pohditaan tässä luvussa.

Nyky-yhteiskunnassa painotetaan kansalaisten osallisuutta ja toimijuutta. Tämä on hyvä periaate myös lasten haastatteluissa. Lasten erityisyys tulee erityisesti esille kolmessa kohdin: Onko lapsi epätasavertainen haastattelevan aikuisen kanssa, vaikuttavatko lasten kognitiiviset valmiudet

haastattelun tekemiseen sekä lapseen liittyvät eettiset kysymykset. (Helavirta 2007, 629–640.)

Helavirta pohti myös sitä, onko lapsia parempi haastatella yksin vai ryhmässä. Tähän vaikuttaa muun muassa lasten temperamentti. Ryhmätilanteessa lapsilla on mahdollisuus itse valita osallisuutensa ja aktiivisuutensa aste. Toisaalta ryhmässä kuuluu silloin helposti ulospäinsuuntautuneiden ja rohkeiden lasten ääni, kun taas aremmat ja ujommat saattavat jäädä kokonaan kuulematta. Yksiselitteistä vastausta ei kuitenkaan voi antaa siitä, onko ryhmä- vai yksilöhaastattelu parempi tapa haastatella lapsia. (Helavirta 2007, 629–640.)

Lasten – kuten tietysti muidenkin haastateltavien kohdalla – on tärkeää se, mitä ja miten kysyy, mutta myös se, mitä jättää kysymättä. Kysymysten kieli on sovitettava lasten ikään ja kehitystasoon. Haastattelijan on varmistettava, että lapsi ymmärtää kysymykset ja asiat, joista puhutaan. Lasten haastattelussa on myös syytä huomioida lasten tapa siirtyä asiasta toiseen ilman siirtymäsanoja. (Helavirta 2007, 629–640.)

Perinteinen kysymys–vastaus-asetelma ei välttämättä ole paras tapa haastatella lapsia. Ja lasten vastaamista helpottaa, jos kysymykset liitetään lapsen arkeen. Avoimet kysymykset antavat tilaa vastaajalle, suljetut taas rajaavat vaihtoehtoja pois. Miksi-kysymys on lapsille vaikea. Sitä kannattaa siis välttää. (Helavirta 2007, 629–640.)

Vielä kannattaa huomioida tila, jossa lapsia haastatellaan. Aivan kuin aikuisillakin, lapsilla vielä enemmän tieto on kontekstiin sidottua. Niinpä ei ole sama, missä ympäristössä heitä haastatellaan. Lapsille ominainen tapa toimia on liikkuminen ja toiminnallisuus. Niitä kannattaa siis myös hyödyntää haastatteluissa. Lasten haastatteluissa voi käyttää apuna piirtämistä, esineitä ja tarinoita. Näitä hyödynnetessä on kuitenkin syytä muistaa, että joskus ne suuntaavat lapsen ajattelun aivan toiseen suuntaan kuin alun perin oli tarkoitus. (Helavirta 2007, 629–640.)

Maarit Alasuutari (2005) muistuttaa, että lasta haastatellessa mukana on aina vähintään kolme osapuolta – lapsi, tämän huoltajat sekä haastattelijat. Lapsi yksinään ei voi päättää tutkimukseen osallistumisesta ja huoltaja on haastattelussa läsnä ainakin luvan muodossa. Lapsen on myös saatava riittävästi tietoa haastattelusta. Lapsella saattaa olla tilanteesta omat odotuksensa ja on tärkeää, että hänelle kerrotaan mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään. Ei riitä, että lapsen vanhempaa on informoitu. (Alasuutari 2005, 145–148).

Haastattelun kieli on oltava lapsen kieltä. Haastattelijat kuuntelee ja tunnistaa lapsen tavan puhua ja sovittaa oman puheensa siihen. Tämä tarkoittaa samalla lapsen kehitystason huomioimista. Lisäksi tärkeää on lapsen omasta elämänpiiristä lähtöisin oleva keskustelun rakentaminen sekä

haastattelijan herkkyyks ja refleksiivisyys haastattelun ja vuorovaikutuksen tapahtumille. (Alasuutari, 154–162).

Lasten tutkimushaastattelussa eri vaiheiden erottaminen ei ole suoraviivaista, vaan tutustuminen lapseen jatkuu usein koko haastattelun ajan. Lasten haastattelulle ominaisia piirteitä ovat muuntuvuus ja hetkittäisyys, niinpä lasten haastattelutilanteessa avoimuus ja väljyys kysymyksen asettelussa ovat perusteltuja valintoja. Siksi haastattelutilanteeseen ei voi valmistautua aukottomasti ja puhutun kerronnan ohella kannattaa havainnoida lapsen eleitä, ilmeitä ja liikkumista. Haastattelutilanteen mielekkyyttä on myös hyvä pohtia lapsen näkökulmasta ja antaa lapselle itselleen mahdollisuus ilmaista, milloin haastattelu on ohi ja millä ehdoilla hän yleensä edes osallistuu siihen. Lapsen suostumus haastattelutulosten ja piirrosten käyttöön pitäisi myös aina kysyä. (Roos & Rutanen 2014, 27–30.)

Lapsen toimijuuden ja osallisuuden korostaminen haastattelutilanteessa on nykyaikainen tapa toimia. Lapsi on aktiivinen osa tutkimusprosessia ja lapsen näkökulma on tärkeä huomioida. Kerronnallinen lähestymistapa toimii tässä hyvin ja se perustuukin konstruktivistiseen ihmiskäsitykseen. Myös lasten piirroksia voi käyttää apuna ja lähtökohtana haastattelussa – ne toimivat usein hyvänä lämmittelynä ennen varsinaista haastattelua. (Roos & Rutanen 2014, 27–34.)

Lapsen haastattelussa pitää hyväksyä ne tosiasiat, että lapsi saattaa harhautua kerronnassa annetusta aiheesta tai joko aktivoitua tai päinvastaisesti myös hiljentyä. Tilanne elää koko ajan ja samankin lapsen kerronta voi välillä olla vahvaa ja välillä hyvin ohutta. Lapsi voi myös yllättäen haastata aikuisen tai muuten yllättää hänet. Haastattelut ovatkin tasapainoilua avoimuuden ja asiassa pysymisen välillä. Tärkeintä on kuitenkin kyky kuunnella, ei niinkään kyky kysyä. Lapsen haastattelun tulkintaan olisi aina hyvä liittää mukaan vuorovaikutuksen ja kommunikaation tulkinta, jotta lapsen sanoman tulkitseminen olisi mahdollisimman oikeudenmukaista ja oikeaa. Kerronta rakentuu aina vuorovaikutuksessa ja tutkija on osaltaan kertomusta rakentamassa tulkintojensa kautta. (Roos & Rutanen 2014, 34–44.)

Tätä opinnäytetyötä varten kuvatussa lasten videohaastattelussa on otettu huomioon edellä esitetyt lasten haastatteluun liittyvät erityispiirteet. Lapsia haastateltiin ryhmässä, sillä tarkoituksena oli saada aikaan toimintaa ja se onnistuu helpommin lapsiryhmässä. Kysymyksiä ei kirjoitettu etukäteen, vaan ne esitettiin kuvausprosessin kuluessa lasten itse käsittelemien teemojen pohjalta. Haastatteli ja huolehti vain siitä, että pysyttiin aiheessa. Lasten kerrontaa täydennettiin toiminnan havainnoinnilla sekä lasten tekemillä piirroksilla ja lasten viereystila sääteli haastattelun kestoa. Kysymysten kieli oli ikätasoista ja lapsille annettiin haastattelusta etukäteen riittävästi tietoa. Lasten vanhemmat osallistuivat tutkimukseen antamalla luvan haastatella lapsiaan ja heille annetaan myös mahdollisuus

keskustella tutkijan kanssa jälkikäteen tutkimuksen kulusta. Haastattelun tueksi tutkija myös tulkitse lasten ja itsensä välistä vuorovaikutusta videotallenteilta, jolloin oli mahdollista havaita esimerkiksi mahdollinen johdattelu kysymysten asettelussa.

8.3 Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä

Haastattelun avulla voidaan selvittää, mitä tutkittavat henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat, mutta haastattelu ei kerro, mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä. Se on tarkkailua ja menetelmänä työläs. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 212–213.)

Havainnointi on erinomainen menetelmä tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa tai tutkittavilla on kieleen liittyviä haasteita – näinhän monesti on juuri lasten laita (Hirsjärvi ym. 2014, 213). Havaintojen muistiin merkitseminen on monesti työlästä, eikä onnistu reaaliaikaisesti. Siksi tässä opinnäytetyössä päädyttiin videoimaan koko tutkimustilanne. Näin tutkija pystyi keskittymään ainoastaan läsnäoloon ja vuorovaikutukseen.

Havainnointi voi olla systemaattista tai osallistuvaa. Osallistuvassa havainnoinnissa – jota tässä tutkimuksessa käytettiin – tutkija osallistuu havainnoitavien toimintaan havainnoitavien ehdoilla. Hän pyrkii pääsemään ryhmän jäseneksi, astumaan heidän kulttuuriseen ja symboliseen maailmaansa. Usein havainnoijalle muodostuu näin jokin rooli ryhmässä (Hirsjärvi ym. 2014, 216.) Tätä opinnäytetyötä tehdessään tutkijalle muodostui lasten viestien muistiin merkitsijän ja eteenpäin välittäjän rooli, joka on ilman muuta luottamustehtävä.

8.4 Videohaastattelu ja osallistuva havainnointi

Lasten havainnointi ja haastattelu toteutettiin hyödyntäen videoinnin suomia mahdollisuuksia. Videoiminen mahdollistaa tutkijan osallistumisen prosessiin paremmin, sillä kirjaaminen vie paljon aikaa ja huomiota, jolloin osa toiminnasta ja puheesta jäisi huomaamatta. Videoihin jälkepäin palaamalla on mahdollista huomata kaikki nyanssit. Päiväkodin lapsille videointi oli myös jo tuttu työskentelytapa, joten he osallistuivat siihen luontevasti. Havainnoijan oman toiminnan ja puheen dokumentointia ei sitäkään voi tässä yhteydessä väheksyä. Lisäksi havainnoija tarvitsee myös haastattelutaitoja, sillä osallistuva havainnointi on vuorovaikutusta (Törrönen 1999, 222).

Tiina Kirmanen huomauttaa myös, että lasten mielenkiinnon ylläpitäminen haastattelun aikana on tärkeää (1999, 211). Lasten haastatteluissa on syytä myös huomioida vaihtelevuus ja kiireettömyys, sekä huomioida lapsen vireystaso haastattelun pituutta pohtiessa. Myönteinen palaute on

lapsille myös tärkeää, he haluavat kokea toimivansa oikein (Kirmanen 1999, 211–214.). Tätäkin taustaa vastan videohaastattelu oli oivallinen valinta. Näin tutkija pysty olemaan koko ajan lasten käytettävissä ja reagoimaan heiltä tuleviin viesteihin.

8.5 Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä teemoittelu

Opinnäytetyössä haastateltiin ja videoitiin lapsia, jotta saatiin selville, millaisia mahdollisuuksia he näkevät fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä osallisuuden keinoin. Kyseessä oli siis laadullinen tutkimus, johon valittiin analyysimenetelmäksi teemoittelu. Näin olisi ainakin teoriassa voinut olla mahdollista, että teemoista olisi voinut koostaa jonkinlaisen materiaalin päiväkodin käyttöön. Kunnianhimoinen suunnitelma oli koota tämä materiaali yhdessä lasten kanssa, sillä tutkimuksessa oli kyse juuri heidän osallisuudestaan. Näin materiaalista olisi tullut lasten näköinen. Tutkimukseen käytetyn rajallisen ajan puitteissa varsinaisen materiaalin koostaminen ei kuitenkaan onnistunut.

Teemoittelu on laadullisen analyysin perusmenetelmä ja siinä on tarkoituksena löytää tutkimusaineistosta keskeisiä aihepiirejä, joita kutsutaan teemoiksi. Menetelmässä aineistosta etsitään aiheita ja aihepiirejä, jotka toistuvat jossakin muodossa. Teemojen muodostaminen ja ryhmittely luovat pohjaa niiden yksityiskohtaisemmalle tarkastelulle. (Jyväskylän Yliopiston Koppa n.d.a)

Teemojen muodostamiseksi voidaan käyttää esimerkiksi koodausta tai kvalifiointia. Aineistosta etsitään keskeisiä aiheita ja näitä yhdistäviä nimittäjiä kutsutaan teemoiksi. Teknisesti tämä onnistuu tekstinkäsittelyohjelman leikkaa-liimaa -toiminnolla. Näin voidaan aineistosta koota tekstikohtia eri teemojen alle. Sama teksti voi liittyä useaankin eri teemaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa teemat koodattiin eri väreillä ja erotettiin sitten omiin tekstitiedostoihinsa. Näin tarvittavat teemat ja niihin liittyvä aineisto löytyivät helposti kokonaisuutena.

Teemoittelulle on tyypillistä, että tutkimusraportissa esitellään sitaatteja aineistosta. Tällaisen menettelyn on tarkoitus todistaa, että jokin konkreettinen aineisto on ollut tutkimuksen lähtökohtana. Sitaattien kanssa on silti syytä olla maltillinen. Tutkimusraportti ei saa olla vain kokoelma sitaatteja, joita tutkija kommentoi. Jokaisen sitaatin rooli raportissa täytyy harkita tarkkaan ja niiden käyttö tulee olla perusteltua. Myös haastatteluvien anonymiteetista tulee sitaatteja käytettäessä huolehtia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä opinnäytetyössä lapsia on merkitty kirjainkoodeilla, joista heitä ei ole mahdollista tunnistaa.

8.6 Hermeneuttinen analyysi

Hermeneuttinen analyysi on väljä nimitys tulkintojen tekemiseen perehtyvälle analyysille. Siinä yritetään hermeneuttisen kehän kautta tulkita esimerkiksi tekstejä. Yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan, kokonaisuuden tulkinta taas syventää yksityiskohtien tulkintaa. Tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleen tulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta. Tätä analyysitapaa yhdistetään usein muihin tulkinnallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja merkitysten ymmärtämiseen tähtääviin analyysimenetelmiin. (Jyväskylän Yliopiston Koppa n.d.b) Tätä tapaa on käytetty lasten piirustusten analyysivaiheessa.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen validiutta ei voida kaikilta osin todistaa, sillä kyseessä on yhden päiväkodin yhden pienen lapsiryhmän ainutkertaisesti tuottama tutkimus. Säännöt vaihtelevat päiväkodista toiseen, samoin oppimisympäristöjen asettamat rajoitteet. Voidaan jopa ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia (Hirsjärvi ym. 2014, 232). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa kuitenkin tarkka selvitys tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa sekä useiden tutkimusmenetelmien käyttäminen rinnakkain (Hirsjärvi ym. 2014, 232–233). Niinpä tässä raportissa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen toimintaympäristö, suoritustapa ja osallistujat mahdollisimman tarkasti sekä käytetty tutkimusmenetelminä videointia, toiminnallista ja osallistuvaa haastattelua sekä havainnointia. Aineiston luokittelusta kerrotaan yksityiskohtaisesti ja aineistosta tehtyt tulkinnat perusteellaan huolellisesti. Tutkimuksessa tuotettiin useita rinnakkaisia aineistoja: lasten haastattelua, havainnointia sekä heidän tekemiään piirroksia. Tämä pienentää virheellisten tulkintojen todennäköisyyttä.

9.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessään joutuu koko prosessin ajan tekemään erilaisia eettisiä valintoja. Pohjimmainen lähtökohta tutkimustyölle on, että tutkija käyttää aina valtaa ja tämä täytyy tiedostaa. Valta tuo mukanaan velvollisuuksia ja tämä korostuu erityisesti aikuisen tehdessä tutkimusta lapsista. Tutkijan harkinnassa on, millaisia tutkimuksia lapsille ja lasten kanssa voi tehdä. Huomioon kannattaa ottaa myös lapsen asiantuntijuus

omissa asioissaan. Päätösvalta tutkimukseen osallistumisesta on lapsen huoltajilla. Lapselle on kuitenkin annettava itselleen oikeus kieltäytyä tutkimuksesta. Kaikissa lapsiin liittyvissä toimissa on ohjenuorana syytä pitää lapsen hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen sekä tukeminen. (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinon, Niiranen & Ojala 1999, 26–30.)

Tutkimuksen eettisyyden pohtimisen tueksi on hyvä pohtia, miksi tutkimus tehdään ja mitkä ovat sen haitat, hyödyt ja vaikutukset. Myös yksityisyyden suojasta huolehtiminen on eettistä toimintaa ja tutkimuksesta täytyy informoida osallistujia sekä saada heidän suostumuksensa osallistumiseen. Tutkimuksen kulkua ja tuloksia kannattaa arvioida tutkimukseen osallistuneiden kanssa ja sopia tutkimustulosten julkistamistavoista. (Ruoppila ym. 1999, 28–29.)

Tutkimus suoritettiin, jotta lasten ääni saataisiin esille paremmin ja heidän osallisuutensa toteutuisi myös fyysisen aktiivisuuden suhteen. Tarkoituksena oli löytää uusia tapoja toimia ja lisätä lasten fyysistä aktiivisuutta varhaiskasvatuksessa. Niinpä tutkimuksen hyödyttää suoraan tutkimuksen kohteita – lapsia. Lisäksi tutkimuksesta on hyötyä varhaiskasvatuksen työntekijöille, sillä se tarjoaa vihjeitä lasten toivomuksista oppimisympäristön rakentamiseksi enemmän fyysiseen aktiivisuuteen houkuttelevaksi.

Tutkimukseen osallistumisen hyötyjä olivat lapsen osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden korostaminen ja lisääminen. Haittana voidaan nähdä potentiaalinen lasten turvallisuuden hetkellinen heikentyminen heidän toimiessaan liikuntatilanteissa aikaisemmista säännöistä poiketen. Haitta kuitenkin minimoitiin toimimalla hyvin pienessä ryhmässä, jossa aikuinen oli koko ajan läsnä, lähellä ja saatavilla.

Toinen hyötytekijä on arvostuksen osoittaminen lapsia ja heidän aloitteitaan kohtaan. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan lapsia ja heidän toimintaansa arvokkuudella ja heidän persoonaansa kunnioittaen. Tarkoitus on, että yhteisestä projektista välittyy ajatus lapsista aktiivisina subjekteina, oman elämänsä toimijoina.

Tutkimus suoritettiin niin, että yksittäistä lasta ei voida aineistosta eikä tuloksista erottaa. Videot on litteroitu erillisiin tiedostoihin joissa ei näy lasten nimiä tai edes päiväkodin nimeä. Lapsia on merkitty kirjainkoodeilla, joista vain tutkija tietää, ketä kukin koodi tarkoittaa. Koodien selityksiä ei ole kirjoitettu ylös mihinkään, ne ovat vain tutkijan omassa päässä.

Tutkimusaineisto ei myöskään ole kenenkään ulkopuolisen saatavissa. Sitä ei ole tallennettu pilvipalveluun tai mihinkään ulkoiseen lähteeseen. Opinnäytetyön julkistamisen jälkeen aineisto säilytetään yhä asianmukaisesti ja ulkopuolisten ulottumattomissa. Lasten vanhemmille järjestettävässä tilaisuudessa voidaan yksittäisten lasten kertomuksia esitellä, mikäli

se sopii kaikille mukana oleville vanhemmille. Tilaisuuden jälkeen tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Lapset valittiin tutkijalle usean vuoden ajalta tutusta lapsijoukosta. Näin varmistettiin lasten psyykkinen ja fyysinen turvallisuus. Tutkijan ei myöskään tarvinnut tutustua lapsiin tai opettaa heille projektityöskentelyä työtapana, vaan tutkimus päästiin aloittamaan heti. Lisäksi lapset olivat toisilleen ennalta tuttuja, joten ryhmä oli heille henkisesti ja psyykkisesti turvallinen. Lasten tuttuus tuki myös vertaisryhmänä toimimista.

Koska tutkimus suoritettiin Pilke Aarteiden talon Vasun linjoja noudatellen, olivat lasten osallisuus ja toimijuus koko projektin ajan läsnä. Lapset reflektoivat itse toimintaansa aikuisen kanssa ja lasten aloitteilla ja ehdotuksilla oli suora vaikutus prosessiin. Lasten ehdotusten perusteella päätetään mahdollisista jatkotoimista.

Tutkimuksesta on myös tehtävä lapsille miellyttävä kokemus, sillä jo 5–6-vuotiaalle jää tutkimukseen osallistumisesta mieli- ja muistikuvia (Ruoppila ym. 1999, 39). Lapsia kiitettiin ja kannustettiin koko projektin ajan niin suullisesti kuin elein ja teoin. Pyrkimyksenä oli jättää lapsille positiivinen kuva osallistumisesta tutkimukseen. Lapsilta pyydettiin vielä tutkimuksen päätteeksi palautetta.

Lasten vanhemmilta pyydettiin tutkimusta varten kuukautta aikaisemmin kirjallinen lupa osallistua videohaastatteluun ja havainnointiin. Lupalomakkeessa tarjottiin myös mahdollisuus rajoittaa lapsen osallistumista tutkimukseen joiltain osin tai kieltäytyä kokonaan tutkimuksesta. Kaikki vanhemmat kuitenkin antoivat suostumuksensa. (Lupakysely Liite 1.) Lupalomakkeessa oli tiedoteosa, jossa oli kuvattu tutkimuksen tarkoitus ja kulku mahdollisimman selkeästi, sekä kerrottu tutkimusmenetelmät ja tutkimustehtävä. Lisäksi lasten tutkimuksen aikana tuottamien piirrosten julkaisemiseen pyydettiin jälkikäteen lupa lapsilta itseltään sekä heidän vanhemmiltaan. Myös tietojen käsittelytapa sekä lasten anonymiteetin säilyttäminen on kuvattu tässä raportissa. Täysin tarkka tutkimuksen kuvaaminen etukäteen ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä työskentelytavaksi valittu lapsilähtöinen projektityöskentely jättää lasten ideoille ja aloitteille tilaa.

Tutkimus aloitettiin etukäteiskäynnillä päiväkodissa, jossa tutkija tapasi tutkimukseen osallistuvat lapset ja selitti lapsille alustavasti, mitä tultiin tutkimaan ja kuka osallistuisi tutkimukseen. Yhteiset pelisäännöt käytiin läpi turvallisuuden osalta ja lapsille kerrottiin, että koko tutkimus tulaaan videoimaan. Kukaan lapsista ei kieltäytynyt osallistumasta. Tällaista tilannetta varten oli sovittu päiväkodin johtajan kanssa muutamasta varalla olevasta lapsesta. Lisäksi lupa kysyttiin myös päiväkodin johtajalta, joka allekirjoitti lupahakemuksen Pilke -konsernin puolesta. Lapsilta itseltään sekä heidän vanhemmiltaan kysyttiin lupa lasten piirrosten käyttöön.

Tutkimuksen tulokset julkistetaan osallistuneiden lasten vanhemmille sekä Pilke Aarteiden talon varhaiskasvattajille erikseen järjestettävässä tilaisuudessa, joka järjestetään maaliskuun 2017 aikana yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa. Lisäksi on tarkoitus järjestää lasten toivoma Lasten kokous, jossa pohditaan ja reflektoidaan lasten tutkimuksen aikana tekemiä ehdotuksia ja aloitteita sekä mahdollisesti laaditaan yhteisöllisesti uudet pelisäännöt sisällä ja ulkona liikkumista ajatellen.

10 TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkan kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja antaa lukijalla kuvan siitä, mitä tutkimuksessa konkreettisesti on tehty. Seuraavissa luvuissa kuvataan opinnäytetyön tutkimusprosessia sekä yleisellä tasolla, että käyttäen Pilke Aarteiden talon projektityöskentelyn kuvaamiseen sopivaa lainemallia.

10.1 Lasten toiminnallinen videohaastattelu Pilke Aarteiden talossa

Tutkimusryhmään valikoitui kuusi 4–5-vuotiaasta tyttöä ja poikaa, joista havainnointipäivinä oli lopulta paikalla neljä. Lapset valittiin tutkijalla ennuudesta tutusta lapsiryhmästä, jotta työläs ja aikaa vievä tutustumisvaihe pystyttäisiin jättämään kokonaan pois. Videohaastattelut toteutettiin sekä sisällä että ulkona. Ensimmäisenä päivänä tutkittiin lasten toimintaa päiväkodin pihalla ja toisena eräässä pienehkössä huoneessa päiväkodin sisätiloissa.

Edellä olevista lasten haastattelua koskevista luvuista huomataan, että lasten haastatteluihin liittyy monia erityiskysymyksiä. Tässä tutkimuksessani pyrittiin eliminoimaan etukäteen mahdollisimman monta ongelma-kohtaa. Näitä ovat erityisesti lapsiin tutustumiseen tarvittava aika, lasten haastattelutilanteiden ennakoimattomuus sekä lasten osallisuuden ja itsemääräämisen näkökulmat. Ryhmään valittiin ennakolta erittäin tutut lapset. Videohaastatteluun valmistauduttiin miettimällä vain hyvin karkeasti tutkimuksen lähtökohdat, jotta lapsille jäisi mahdollisimman vapaat kädet toimia ja tutkimus toteutettiin lapsille jo ennakolta tutulla projektityöskentelymallilla.

10.2 Tutkimusprosessin tarkka kuvaus

Tutkimus toteutettiin kahtena erillisenä kuvauskertana. Ensimmäisellä kerralla toimittiin ensin päiväkodin pihalla ja siirryttiin sitten sisälle piirtämään. Toisella kerralla oltiin pienessä tilassa sisällä sekä käytettiin hyväksi lasten aloitteesta päiväkodin käytävää. Myös toisella kerralla piirret-

tiin. Ryhmään oli valittu kuusi 4–5-vuotiaasta lasta, joista kuvauspäivinä paikalla oli neljä. Lapset olivat molempina päivinä samat.

Tutkimushaastattelun ensimmäinen kerta alkoi kokoamalla lapset aamupiiristä suoraan pienryhmänä tutkijan mukaan ulos. Lapsille selitettiin vielä uudelleen lyhyesti, mitä olisi tarkoitus tehdä, sillä aluksi he luulivat tutun aikuisen nähdessään, että kyseessä olisi ohjattu liikuntatuokio. Lapset istuivat hetken penkillä ja heitä haastateltiin päiväkodin ulkosäännöistä. Sen jälkeen lapset saivat vapaasti päättää, mihin paikkaan menisivät päiväkodin piha-alueella. Lasten kanssa sovittiin, että päiväkodin normaalit pihäsäännöt eivät olisi voimassa niin kauan kuin muut lapset ovat vielä siellä. Lapset sisäistivät tämän hyvin.

Lapset kuljettivat tutkijaa pihalla useaan eri kohteeseen, joissa he näyttivät erilaisia tapoja käyttää pihan rakenteita ja leikkivälineitä. Tutkija kuvasi lasten toimintaa koko ajan ja keskusteli myös heidän kanssaan. Lapset saivat kiivetä haluamiinsa paikkoihin ikärajoista välittämättä ja esitellä taitojaan. Lapset liikkuvat lähes koko ajan ryhmänä ja aikuinen pysytteli lasten lähetyvillä siltä varalta, että johonkin turvallisuusasiaan pitäisi puuttua. Videohaastatteluosion jälkeen siirryttiin sisätiloihin piirtämään ja juttelemaan lasten kokemuksista.

Toinen tutkimuspäivä alkoi aamupiirin jälkeen siirtymälle ryhmälle varattuun pieneen huoneeseen, jossa ei ollut mitään liikuntavälineitä. Lasten kanssa juteltiin taas alkuun paikalla istuen sisäleikkisäännöistä ja sen jälkeen lapset saivat vapaat kädet toimia. He kokeilivat sisätilassa esimerkiksi huonekaluille kiipeämistä ja niiltä hyppäämistä, palloleikkejä sekä käytävätilassa kuperkeikkoja ja ”liukutaklauksia”. Lapset myös piirsivät ja kertoivat toiveistaan sisäleikin suhteen.

Videohaastatteluun päädyttiin siksi, että vuorovaikutus lasten kanssa olisi mahdollisimman sujuvaa, eikä aikaa tai aikuisen huomiota kulunut muistiinpanojen tekemiseen. Kaikkeen pystyi palaamaan haastattelutuokioiden jälkeen rauhassa. Tämä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi.

Kaikki kuvatut videot litteroitiin huolellisesti. Kolmisarakkeiseen taulukoon kirjattiin (kuva 8) tutkijan kysymykset, lasten kerronta sekä lasten toiminta havainnoinnin aikana. Näin tutkijalla oli valmiina helposti analysoitava aineisto, josta pystyi etsimään lasten puheissa ja toiminnassa esiintyviä teemoja, sekä havainnoimaan tutkijan omaa toimintaa.

Värikoodeilla (kuva 8) merkittiin aineistosta löytyviä erilaisia teemoja, joista osa oli päällekkäisiä. Aineiston värikoodauksen jälkeen eri teemat koottiin omiksi tiedostoikseen. Teematiedostojen perusteella tutkija työsti listoja teemojen sisällä esiintyvistä havainnoista ja huomioista. Tämän lopullisen luokittelun perusteella oli helppoa koota yhteen tutkimuksen tulokset.

| | | |
|---|---|---|
| Onks siel mitaan mis pystyy kiipeemään? | ei ei paitsi <u>imukupit</u> jos laittaa jalkoihi. kattokaa sit se voi kävellä tosta kattokaa, mä haluun toho tuolille hei väistäkää, hei väistäkää | makaa pöydällä Katselee tuolia, joka on pöydän vieressä Kävelee pöydän reunalle |
|---|---|---|

Kuva 8. Aineiston teemoittelu kolmisarakkeisella mallilla.

10.3 Tutkimusprojektin eteneminen lainemallilla kuvattuna

Tämä tutkimus opinnäytetyötä varten toteutettiin Reggio Emilia -pedagogiikasta tuttua projektityöskentelymallia soveltaen. Tärkeitä asioita prosessissa olivat lasten osallisuus, pedagoginen dokumentointi sekä toiminnan reflektointi lasten kanssa. Tutkimusta ei siis toteutettu perinteisellä menetelmällä, jossa ovat osapuolina tutkimuksen tekijä ja tutkimuksen kohteet, vaan tutkimus tuotettiin yhdessä lasten kanssa osallisuudessa. Opinnäytetyön aineistonkeruuvaihetta on seuraavassa kuvattu Pilke Aarteiden talon lainemallilla, joka on yksi esimerkki pedagogisesta dokumentoinnista.

Tässä opinnäytetyön tutkimusprosessia kuvaavassa lainemallissa kaikilla toimijoilla on oma värinsä (kuva 9). Sininen kuvaa lapsia, valkoinen oppimisympäristöä ja vaaleanpunainen kasvattajaa. Lapset on kuvattu lainemalliin itse tekemiensä piirrosten kautta. Nuoli lainemallin päässä kuvaa sitä, että tärkeää ei niinkään ole lopputulos, vaan itse prosessi. Valmistaa ei vielä saatu, mutta projekti jatkuu nuolen suuntaan. Tämä on yksi malli, jolla pedagogista dokumentointia voi tehdä. Laineille lisätään materiaalia sitä mukaa, kun projekti etenee. Malli voi hyvin olla esillä esimerkiksi lasten ryhmätilassa, jolloin se on kaikkien nähtävissä. Tärkeää on palata reflektoimaan prosessia lasten kanssa aika ajoin ja pedagogisen dokumentoinnin avulla se on helppoa. Opinnäytetyön aikataulun puitteissa ei kuitenkaan pystytty etenemään lasten kanssa lainehtivassa virrassa eteenpäin, mutta projekti jatkuu varmasti myöhemmin Pilke Aarteiden talossa.

Prosessin lähtökohtana olivat aikuisen esittämät tutkimuskysymykset. Tehtävänä oli selvittää vapaan liikkumisen esteitä ja liikkumiseen sisältyviä turvallisuusriskejä, kartoittaa uusia fyysisen aktiivisuuden mahdollisuuksia ja lasten toivomuksia ja mahdollisesti muuttaa oppimisympäristöä fyysiseen aktiivisuuteen rohkaisevammaksi. Lisäksi tarkoitus oli löytää syitä Orientaatioprojektissa tehdyille havainnolle lasten fyysisen aktiivisuuden määrän lisääntymiseen aikuisen etäännyessä. Lapsille kysymykset esitettiin tehtävämuodossa. He saivat näyttää aikuiselle, miten toimisivat oppimisympäristössään, jos rajoitteita ei olisi.

Lainemalliin on kuvattu alkusysäys, aikuisen esittämä kysymys: ”Mitä lapset toivovat toimintaympäristöltään?”. Lapset etsivät puheen ja tekojen kautta uutta tietoa ja aikuinen toimi pedagogisena dokumentoijana ja

tiedon muistiin merkitsijänä. Lainemalliin on kuvattu prosessin aikana esille tulleita tiedonmurusia. Huomionarvoista on myös lasten ja aikuisen yhteinen reflektointi, jota tapahtui koko projektin ajan (vinoneliöt, joista puolet on vaaleanpunaista ja puolet sinistä). Lasten tärkeimpiä kommentteja ja huomioita on merkitty puhekupliin. Lapseen, kasvattajaan ja oppimisympäristöön liittyvät havainnot on merkitty laineille omilla symboleillaan.



Kuva 9. Tutkimusprosessin alkuvaiheen lainemalli.

Aikuisten tehtävä on myös esittää sellaisia kysymyksiä, että lapset pääsevät itse eteenpäin ongelmaratkaisussa. Tärkeintä eivät ole kuitenkaan lasten vastaukset ja niiden oikeellisuus, vaan se, että lapset kysymysten avulla rohkaistuvat tutkimaan ja kokeilemaan. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43.)

11 LAPSET TOIMIVAT OMALLA LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEELLÄÄN – TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimus tuotti tietoa päiväkodin säännöistä ja rajoituksista lasten kertomana sekä heidän ehdotuksiaan ja ideoitaan vapaamman fyysisen aktiivisuuden suhteen. Lisäksi teemoiksi nousivat vertaisryhmän ja aikuisen toiminnan vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Näitä tutkimustuloksia kuvataan seuraavissa luvuissa. Lopuksi käsitellään vielä osallisuuden näkökulmaa tutkimustilanteessa.

11.1 Kieltojen maailma

Lapset pohtivat kerronnassaan erilaisia aikuisten asettamia sääntöjä, kieltoja ja rajoituksia. Lapset myönsivät, että osa päiväkodin säännöistä on ihan tarpeellisia. Ketään ei saa satuttaa ja toisten leikkejä ei rikota. Nämä ovat lapsille itsestäänselvyyksiä. Samoin hiekan heittelemisen on syystäkin kielletty.

Osa säännöistä tuli ilmi suorina vastauksena aikuisen esittämiin kysymyksiin:

H: Kertokaa mulle, millasia sääntöjä Aarteiden talossa on

A: Ei saa kiivetä pöydälle

D: Ei saa juosta

C: Paitsi ulkona

H: Mitä muita sääntöjä on?

D: niin, ei saa mennä rikkoo toisten tekemiä

A: ei saa pelata jalkapalloa, eikä säbää sisällä

...

C: Ei saa heittää tavaroita

C: Ei saa lyödä

Osa säännöistä tuli ilmi lasten spontaanissa puheessa, kun he sanoittivat omaa toimintaansa:

B: No mä en ainaskaa saa mennä isoon verkkoon....noku mä en oo viel viis

Sääntöjä tuli esille myös implisiittisesti lasten toiminnassa. Lapset esimerkiksi valvoivat sääntöjen noudattamista toisten ja itsensä osalta. Kun lapset halusivat mennä ensin keinuun ja osa ryntäsi suoraan keinumaa, yksi pojista asettui poliisiksi ja esti heitä. Hän ajatteli, että aikuinen ei vielä ollut antanut lupaa keinumiseen:

C: hei, ei keinuu! (Toimii poliisina ja yrittää estää muita menemästä keinuun, aikuinen ei ole antanut lupaa?)

Sama poika epäröi hirvitorniin kiipeämistä, koska siellä oli jo kolme lasta. Nykyisten pihäsääntöjen mukaan tornissa saa olla kolme lasta kerrallaan. Keinuun mennessä lapset ottivat automaattisesti keinuparit, tytöt menevät toiseen keinuun ja pojat toiseen. He alkavat ottaa vauhtia niin, että toinen seisoo ja toinen istuu. Päiväkodin sääntöjen mukaan alkuvauhdit saa ottaa seisten, ei kuitenkaan niin, että molemmat seisoisivat. Lisäksi keinuissa täytyy aina olla keinupari. Yksin ei saa keinua, jos keinuihin on jonoa.

Lapset osasivat myös perustella sääntöjä. Sääntöjen noudattamatta jättämisestä voi seurata putoaminen, kaatuminen tai itsensä satuttaminen:

A: ettei putoo

A: keinuissa ei saa irrottaa käsiä...sitte tipahtaa

D: No tää on niin korkeella

D: että voi murtua...no koska hyppää liian korkeelta

C: Joku voi naksahda

B: niinku tulee tassunjälki (pöytään tulee likaa?)

C: sit voi tulla iso haava

B: no käytävässä, sillei jos toinen on jotenki sillei makaamassa, vaikka jossai leikissä ja joku...jos koira vaikka kierii, jos joku on koira, ni sitte...ni sitte ei päätkö kopsahda toisii

Osa säännöistä herätti myös hämmennystä. Kuinka määritellään esimerkiksi ”liian kovat vauhdit”?

H: Okei? Eli 6-vuotias saa ottaa...Eskarivauhit?

D: saa ottaa niin kovat vauhit ku on vanha ja semmosta

D: eskarivauhit!

D: vaikka mä oon kyl ottanu...

H: Kuka päättää, mitkä on eskarivauhdit?

D: no se...mitkä menee niinkun pomppimaan

(tarkoittaa sellaisia vauhteja keinuissa, että keinun narut alkavat jo yläasennossa notkahdella).

Tässä näkyy lasten oma tulkinta säännöistä. He ovat kuulleet joltain sanan ”eskarivauhdit” ja tästä on tullut heidän mieleensä sääntö. 4- tai 5-vuotias ei saa ottaa eskarivauhteja. Pitäisi vain tietää, mitä sana konkreettisesti tarkoittaa. Yksi pojista on liittänyt eskarivauhdin siihen, että keinu alkaa pomppia.

Lasten kerronnassa erilaiset säännöt vilahtelevat tiuhaan. He tunnistivat sanoin ja teoin paljon erilaisia liikkumista rajoittavia tekijöitä. Taulukossa 3 on esitetty kaikki lasten kerronnassa esille tulleet säännöt.

Taulukko 3. Päiväkodin säännöt lasten kertomana.

1. ei saa hypätä keinusta
2. ei saa heittää hiekkaa
3. ei saa töniä
4. ei saa lyödä
5. ei saa heitellä
6. ei saa viedä leluja kiipeilytelineisiin
7. on ikärajat (isossa verkossa 5, hirvitornissa 4)
8. keinussa ei saa irrottaa käsiä
9. ei saa ottaa niin kovia vauhteja kuin haluaa
10. Ei saa pompotella keinoja
11. keinussa pitää olla kaksi lasta kerrallaan
12. keinuissa ei saa roikkua
13. keinuissa ei saa temppuilla
14. ei saa ottaa viereisestä keinusta kädellä kiinni
15. ei saa keinua vinoon tai pyörittää keinua
16. vain alkuvauhdit saa ottaa seisten ja silloinkin vain toinen lapsi saa seistä
17. keinussa oltava keinupari
18. Kiipeilytelineen korkeampaan osaan saa kiivetä vasta kun on 5-vuotias
19. Kiipeilytelineen matalammasta osasta ei saa siirtyä korkeampaan kiipeämällä ulkokautta reunan yli
20. Isossa verkossa saa olla korkeintaan 7 lasta kerrallaan
21. Hirvitornissa saa olla kolme lasta kerrallaan
22. hirvitorniin saa kiivetä vasta kun on täyttänyt 4
23. Hirvitorniin ei saa viedä leluja
24. hirvitornista ei saa hypätä
25. Kukkulalla saa olla korkeintaan 3 lasta kerralla
26. pyörillä ei saa yhtä aikaa, kun joku pelaa säbää tai jalkapalloa
27. pyörillä pitää ajaa samaan suuntaan
28. pyörillä ei saa ohitella
29. liikutaklaukset on kielletty
30. ei saa kiivetä pöydälle
31. ei saa juosta – paitsi ulkona
32. ei saa rikkoa toisten tekemiä
33. ei saa pelata pallopelejä sisällä
34. saliin ei pääse silloin kun tahtoo
35. ei saa potkia
36. ei saa nipistää
37. ei saa skuutata sisällä
38. ei saa kiroilla
39. Ei saa hypätä toisen päälle
40. Ei saa juosta pöydällä
41. Ruutuhyppelyssä on vain yksi oikea tapa
42. Kieriminen kielletty sisällä

Lapset ymmärsivät myös tutkimusprosessin aikana sääntöjen kontekstuaalisuuden: eri aikuisten kanssa ja eri tilanteissa säännöt voivat vaihdella.

D: lähettääks me kun ne tulee? (toiset lapset pihalle)

--

D: Koska NYT ei oo sääntöjä

11.2 Lapset pohtivat vaaran paikkoja – mitä voi sattua?

Lapset ymmärsivät hyvin, millaisia vaaroja liikkumisen voi liittyä. Osa vaaroista oli konkreettisia ja helposti havaittavissa. Jos hyppää liian korkealta, voi satuttaa itsensä. Tavaraita saattaa myös putoilla tai mennä rikki. Kuperkeikkoja tehdessä saattaa satuttaa päänsä, jos tila on ahdas. Leikkitoveri saattaa myös jäädä alle, jos lapsi ei muista katsoa, mihin hyppää tai kierii:

B: ”no käytävässä, sillei jos toinen on jotenki sillei makaa-massa, vaikka jossai leikissä ja joku...jos koira vaikka kierii, jos joku on koira, ni sitte...ni sitte ei päät kopsahda toisii..”

Toisaalta osa vaaran paikoista herättää keskustelua. Lapset eivät oikein pääse yhteisymmärrykseen siitä, mitä tapahtuu, jos kiipeilytelineessä tai kukkulalla on liian monta lasta. Samoin lapset käsittävät vaaraksi pöydän likaantumisen, jos sille kiipeää. Lasten erimielisyys sääntöjen syistä osoittaa selvästi sen, että kyseessä on ulkopuolisen tahon asettama sääntö, josta ei lasten kanssa ole edes keskusteltu. Taulukossa 5 on esitetty kaikki puheissa esille tulleet riskit.

Taulukko 4. Lasten nimeämiä riskejä.

- voi pudota
- pelottaa
- ei osaa
- joku voi tönäistä
- on ahdasta
- voi murtua (raaja), jos hyppää liian korkealta
- voi naksahda
- ei voi hypätä pää tai vatsa edellä (sattuu)
- Joku voi olla alla
- voi osua kaverin päähän
- naama tai pläsi on auki
- tulee tassunjalkia (pöytään)
- tulee haava
- Koiraleikissä, koira voi kieriä toisen päälle (siksi ei saa kieriä) ja päät kopsahda
- Tavarat menevät rikki
- Pallopelissä pallo voi mennä pöydälle ja sitä ei saa mennä sieltä hakemaan
- Pallopeleissä voi tavarat tippua katosta (sisällä)
- Voi kaatua
- pläsi menee rikki
- pää osuu kuperkeikkaa tehdessä seinään (pienessä tilassa)

11.3 Fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeellä

Lapset kokeilivat tutkimuksen aikana rajojaan, mutta kaiken kaikkiaan he pohtivat erittäin realistisesti sekä omia että vertaistoveriensa kykyjä. Kukaan lapsista ei ylittänyt räikeästi oman fyysisen tai psyykkisen turvallisuuden rajoja. He myös luottivat aikuisen apuun ja läsnäoloon.

Tutkimuksen aikana kävi selvästi ilmi, että lapset tunnistavat oman kehityksen tasonsa, eivätkä hevin kokeile sellaisia asioita, joihin eivät usko olevansa valmiita. Eräs lapsista ei halunnut hypätä keinusta ja kaksi ei uskaltanut kiivetä kiipeilytelineen korkeampaan osaan. Yksi lapsista sanoitti, ettei osaa vielä tehdä kuperkeikkaa itsenäisesti ja yksi kertoi suoraan, että liian kovaa keinuminen pelottaa. Lapset sanoittivat osaamistaan:

C: uskallan mä, mut mä en osaa

C: no ehkä mä pelkään

-

A: mä en voi näyttää kuperkeikkaa

--

A: saan, mutta mä en uskalla mennä

--

D: emmä osaa hypätä bäkeillä!

Lapset osaavat myös säädellä voimaa ja vauhtia sekä tehtävien tasoa itselleen sopiviksi. Yksi tytöistä hyppäsi keinusta todella hiljaisesta vauhdista ja toinen teki itselleen uuden tempun kiipeilytelineen matalammassa osassa. Kumpikin tunnisti itsessään sen hetkiset taitonsa, eikä lähtenyt niitä ylittämään. Silti kumpikin kokeili tehtävää omalla tasollaan. Yksi lapsista kaatui pehmeästi, kun hyppäsi keinusta ja toinen muksahti temppua harjoittellessaan hiekalle. Yksi pojista kiipesi toisen pojan esimerkin rohkaisemana ison kiipeilytelineen puoliväliin ja jäi työstämään asiaa siihen:

C: mä haluun mennä...mä osaan mennä vaa puoleenväliin

-

C: mä osaan tulla tähän takasinki!

C: tähän asti

Näissä tilanteissa lapset siis toimivat aivan lähikehityksen vyöhykkeensä rajoilla. Mihin lapset olisivatkaan pystyneet, jos aikuinen olisi ollut vieressä tukemassa ja auttamassa?

Lapset tunnistavat itsessään pelkoja ja osaavat ilmaista niitä. Toinen pojista keinutti keinua liian hurjaa vauhtia ja lisäksi pompotteli sitä. Toinen ei ollut vielä valmis näin hurjaan menoon:

C: au, älä!

C: Hei, älä!

C: au, älä!

D: ei roikkuu

C: D, mä en tykkää

C: hyppiä

A: hypätä

D: ei saa roikkua, ai tällai näin?
 C: D, mä en tykkää (E pompottaa keinua)
 -
 C: no ehkä mä pelkään

Lapset arvioivat omia taitojaan realistisesti. Yksi pojista kertoi, että hän on omasta mielestään riittävän taitava kiipeämään isoon verkkoon ja totesi pärjäävänsä siellä hyvin:

H: Nii, mut miltä sust itestäs tuntuu, pärjääksä aika hyvin siellä?
 D: no mun mielestä kyllä joo
 H: No näytäs miten ketterästi sä tulet sieltä alas
 D: ai alas?
 D: noo, tosi hyvin
 D: niin hyvin

Tytöt arvioivat omia jalkapallonpelaustaitojaan ja pojat kannustivat kokeilemaan. Lapset tiedostavat, että yrittämällä oppii.

B: mut mä en osaa pelata
 D: eksä osaa pelata jalkkista?
 B: e
 A: mä osaan
 D: no kokeile

Kun lapset piirsivät kuvia tuokioiden päätteeksi, he peilasivat kuvissaan omia unelmiaan, taitojaan ja pettymyksiään. Osa lapsista piirsi itsensä tekemään asioita, joita hän ei vielä osaa. Kuvissa oli myös turvallista pohtia mahdollisia vaaroja mielikuvien avulla. Yksi poika pohti putoamista, joka selvästi pelotti häntä:

C: tässä Y roikkuu, sil on iso pää. Y roikkuu ja iso pää!
 C: jee putoo!

Toinen taas harmitteli sitä, ettei ollut ehtinyt pudottautua kiipeilytelineestä:

D: eee, uuu, mä putoon täältä!
 D: tää roikk...tää pudottautuu täältä
 D: joo, mut mä en saanu...ehtiny pudottautuu
 D: mä unohdin
 D: toivottavasti mä oisin

Sisäliikuntatilanteessa erot lasten kehitystasossa ja rohkeudessa eivät olleet niin selviä kuin ulkona. Johtuuko tämä siitä, että sisällä perinteisesti liikkumista on rajoitettu ja mahdollisuuksia harjoitella ei ole ollut? Vai onko syynä se, että pienessä sisätilassa rajojensa kokeilemisen mahdollisuudet ovat pienemmät. Eroja lasten kokeiluissa ei ollut oikeastaan kuin siinä, että yksi lapsista ei uskaltanut hypätä pöydältä eikä tehdä kuperkeikkaa itsenäisesti ja toinen ilmoitti, ettei osaa pelata jalkapalloa. Muuten kaikki kokeilivat kaikkia samoja asioita kuin muu vertaisryhmäkin.

Sisällä liikkumisessa huomiota kiinnitti se, että osa lapsista kävi välillä ikään kuin rauhoittumassa. He siirtyivät hetkeksi lelujen pariin ja palasivat sitten takaisin ryhmän toimintaan. Tässä saattaisi olla jatkotutkimuksen kohde: kävivätkö lapset todella lataamassa akkuja ja rauhoittumassa, vai saivatko vain tilassa olevat lelut heidät hetkeksi otteeseensa? Vertaisryhmän imu palautti kuitenkin lapset takaisin toimintaan.

Pienessä tilassa liikkeessaan lapset osasivat myös automaattisesti varoittaa ja varoa toisiaan. He osoittivat toisilleen aikeensa sanoin ja teoin.

C: mä kokeilen hypätä, menkää pois!

C: kattokaa, mä haluun toho tuolille

C: hei väistäkää, hei väistäkää

Taulukkoon 5 on koottu huomioita lasten toiminnasta omalla fyysisen lähikehityksen vyöhykkeellä.

Taulukko 5. Lasten toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä.

- Lapset osaavat sanoittaa, että eivät uskalla tai osaa jotakin tai mikä heitä pelottaa
- Lapset eivät pidä täysin oikeudenmukaisena sitä, että ikä määrittää toiminnan – he ymmärtävät, että ikä ei välttämättä kerro mitään taidoista
- Havainnoinnin aikana ei sattunut yhtään vaaratilannetta, vain muutama muksahdus lasten kokeillessa rajojaan
- Lapset osaavat säädellä voimaa ja vauhtia omalle tasolleen sopivaksi, kunhan saavat harjoitusta ja aikuinen on tukena
- Lapsilla on haaveita liikunnallisten taitojensa kehittymisestä – heidän pitäisi saada vapaasti ilmaista niitä ja pohtia aikuisen kanssa, miten tavoitteisiin voisi päästä
- Osa lapsista jätti tarjotut aktiviteetit silti kokeilematta, vaikka heille annettiin lupa – lapset toimivat siis oman kehitystasonsa mukaisesti
- Jokainen lapsi valitsi kaikissa kohdin itselleen sopivan tason toimia
- Lapset arvioivat myös kysyttäessä omia taitojaan realistisesti
- Jälkirefleksioinnin ja piirtämisen aikana lapset peilasivat omia pelkojaan ja toiveitaan
- sisällä lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvät rajoitteet ja liikunnan ta-soerot eivät ole niin selviä – tilaa ja mahdollisuuksia on vähemmän
- Lapset osaavat myös rauhoittua – osa lapsista kävi välillä puuhailemassa rauhallisesti omiaan ja palasi sitten takaisin toimintaan
- Lapset osaavat pienessä tilassa toimiessaan automaattisesti varoittaa toisiaan

11.4 Vertaisryhmän suuri merkitys

Tutkimuksessa korostui myös vertaisryhmän merkitys. Lapset keskustelivat toistensa kanssa, antoivat neuvoja, arvioivat toisten tekemistä sekä kannustivat yrittämään. Myös toisten lasten esimerkki antoi intoa omille kokeiluille. Lasten kokeillessa taitojaan vauhti kiihtyy nopeasti ja innostus leviää ryhmässä.

Lapsilla tuntui olevan valtava tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi. He sanoittivat tekemisiään itselleen, vertaisryhmälle ja aikuiselle.

A: (B:lle) kato tätä!

A: mä oon väärinpäin

--

C: mä osaan tulla tähän takasinki!

C: tähän asti

--

D: mä pystyin hyppää tohon käärmeeseen

C: kattokaa!

C: mä hyppään, mä hyppään toho käärmeeseen

Itsetehostus kuuluu myös asiaan, se kannustaa itseä uuden opettelussa:

D: kuka osaa tehdä kuperkeikan ilman apua?

D: mä osaan tehdä voltin!

--

D: parempi se on mun pelata L:ia vastaan

--

C: mä oon hyvempi sua jalkkikses

C: nyt täältä tulee kohta kunnon voimajalkkista!

Lapsilla oli myös ryhmän sisäisiä sääntöjä, joita he välittivät toisilleen. Yksi esimerkki oli ruutuhyppely. Yksi tytöistä hyppäsi ruutua vuorojaloin, ensin yksi jalka, sitten kaksi, sitten yksi ja niin edelleen. Muut lapset olivat kuitenkin sitä mieltä, että ruutua hypätään koko ajan yhdellä ja samalla jalalla. Lopulta tyttö kokeilee muun ryhmän ehdottamaa tapaa hypätä.

D: kattokaa

D: ei noin, A!

A: aaa-aa?

D: A, ei noin!

D: vaan tällä lailla

B: sitten nii, sitten ne kaks tulee samaan....pitää mennä yks hyppy

D: ... eikä näin

Vertaisryhmä kannusti jatkuvana kehänä lapsia kokeilemaan, yrittämään ja tutkimaan. Joku keksi aina jonkin mielenkiintoisen uuden asian, jota muut halusivat myös kokeilla. Projektin aikana kävi ilmi, että noin neljän lapsen ryhmä on kooltaan varsin ihanteellinen turvalliseen projektityöskentelyyn. Lasten piirustuksissa vertaisryhmän merkitys tulee myös hyvin

esille, sillä suuressa osassa piirroksista esitettiin lapsen itsensä lisäksi myös vertaisryhmän jäseniä mukana liikkumassa.

11.5 Läsnä oleva aikuinen

Havainnoinnin aikana ei sattunut vaaratilanteita. Lapset selvästi tiesivät, että rajoja on nyt hieman lupa rikkoa, mutta kukaan ei tehnyt sitä vaarallisella tavalla. Aikuisen läsnäolo tällaisissa tilanteissa on todella tärkeää. Lapset myös kaipaavat aikuisen ja toistensa huomiota harjoittellessaan.

D: moi! Kato Eeva!

D: moi! (iloisena)

--

D: onks tää muka vaarallista?

Tutkimuksen aikana kävi ilmeiseksi, että yksi tärkeimmistä vaatimuksista liikunnallisten rajoitteiden purkamiseksi turvallisesti on aikuisen osallistuva läsnäolo. Osa aremmista lapsista uskalsi aikuisen läsnä ollessa ja kannustaessa kokeilla omia rajojaan. Pahimmat vaaratilanteet, mitä tutkimuksen aikana sattui, olivat hyvin pieniä muksahduksia.

Aikuisen rooli on tärkeä myös toiminnan havainnoijana ja muistiin merkitsijänä. Havaintojen perusteella aikuinen pystyy muuttamaan ja suunnittelemaan toimintaansa sekä huomioimaan lapset yksilöinä. Riittävän pienessä ryhmässä aikuinen pystyy myös vastaamaan turvallisuudesta sekä jakamaan lapsille heidän kaipaamaansa huomiota. Läsnä oleva aikuinen pystyy myös vastaamaan lasten aloitteisiin välittömästi sekä ottamaan vastaan palautetta autenttisessa tilanteessa, jonka on itse nähnyt ja kokenut lasten kanssa.

D: jihu! Mä pääsen keinuu!

D: voiaaks me viel tulla tähä keinupisteeseen missä ei oo sääntöjä?

--

D: se oli hauskaa, hypätä

D: koska mä oon unelmoinu pääseväni tänne

C: mä haluan mennä tähän, kattokaa!

Ilman aikuisen läheistä mukanaoloa toiminnassa olisi myös poikien keksimä liukutaklausleikki todennäköisesti päässyt suoraan kiellettyjen toimintojen listalle vaarallisena. Nyt lapset pääsivät suoraan näyttämään ja selittämään, mistä leikissä oikeasti oli kyse. Aikuinen kuvitteli kyseessä olevan oikean taklaamisen, jossa vastapuoli kaatuu ja satuttamisen vaara on ilmeinen. Lasten maailmassa liukutaklaus tarkoittikin vauhdin ottamista ja polvillaan liukumista pitkin liukasta käytävän lattiaa.

H: Mä oli tosiaan taas aikuinen ja aikuisena mä kuvittelin, että liukutaklaus on semmone niinku jalkapallokentällä tehhään, et siin on toinen tyyppi ja sit mennään...liu'utaan jaloilla sen päälle ja sit se lentää ja kaatuu

C: ei vaa ku se on nii, että se ku tekee liukutaklauksen, se, se, se toinen potkasee palloa jotakuta päin ja sitte se niinku..sitten se juoksee ja sit se kaatuu...ja sit se menee polville ja sitten kaatuu

11.6 Oivalluksia haastattelijan ja havainnoijan toiminnasta

Videoita litteroitaessa kävi ilmaiseksi, että vaikka tutkija tietoisesti oli pyrkinyt olemaan johdattelematta, sitä tapahtui kuitenkin jossain määrin. Lasten kerronta ei aina soljunut vapaasti ja haastattelija joutui joissain kohdin toistamaan itseään saadakseen vastauksia kysymyksiin. Lapset myös ymmärsivät osan kysymyksistä omalla tavallaan. Lasten haastattelussa onkin syytä aina varautua yllätyksiin ja kerronnan ollessa ohutta tutkija joutuu välillä toistamaan samaa kysymystä yhä uudestaan saadakseen siihen vastauksen.

Tutkijalla oli useita rooleja projektin aikana. Ensisijainen tehtävä toki oli kerätä tutkimusaineistoa. Reggioilaiseen projektityöskentelyyn kuitenkin kuuluu aikuisen antautuminen lasten käytettäväksi ja se onnistui prosessissa erittäin hyvin. Lapset kaipasivat kannustusta sekä välillä ohjeistusta, mutta myös todistajaa omalle luovuudelleen ja oppimiselle. Aikuinen oli toiminnan mahdollistajana. Siinä roolissa aikuinen varmistaa, että lapsilla on käytössään haluamansa välineet ja tilat ja että tilanne on turvallinen tutkimiselle ja kokeilemiselle.

Aikuinen toimii myös kannustajana ja tärkeänä todistajana lasten oppimiselle ja oivalluksille. Hän antaa positiivista palautetta, esittää huomioita ja lisäkysymyksiä sekä toimii viestinviejänä muun yhteisön ja lapsiryhmän välillä.

H: Aika hieno koppi!

--

H: Mimmoset sisäsäännöt te haluisitte?

--

H: Te teitte tosi hienoja liukutaklauksia. Nyt mä ymmärrän, eli te ette taklannu toisianne vaan te taklasitte niinku vaa ilmaa. Se oli aika hyvä!

--

H: Sääntöjä ei voi muuttaa yksin...mitä pitäisi tehdä?

--

H: Okei..mä näytän tän Aarttiksen aikuisille...ja kerron, että te haluisitte kokouksen

Tässä projektissa kaikki Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteet toteutuivat samalla, kun aikuinen suoritti myös omaa tutkimustehtäväänsä. Taulukossa 6 on kuvattu pähkinänkuoressa aikuisen rooli lasten kanssa tehtävästä tutkimus- ja projektityöstä.

Taulukko 6. Aikuisen rooli projektityöskentelyssä.

- kannustaminen
- mahdollistaminen
- ohjeistaminen
- turvallisuuden takaaminen
- todistaja lasten oppimiselle
- lisäkysymysten esittäminen
- positiivisen palautteen antaja
- viestinviejä

Tästä kaikesta on kysymys myös aikuisen roolissa lasten fyysisen aktiivisuuden mahdollistajana. Läsnä oleva aikuinen takaa lapselle turvallisen mahdollisuuden kehittää fyysistä osaamistaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Tässä auttaa utelias asenne, aktiivinen osallistuminen ja tarpeeksi pieni ryhmäkoko sekä rauhallinen ja helposti valvottavissa oleva tilanne. Tällaiset olivat olosuhteet tutkimusprojektissa.

11.7 Lapset haastavat tutkijan

Muutamassa kohdin lasten kerronta oli ohutta ja tutkija joutui ”lypsämään” sekä toistamaan kysymyksiä. Lasten ryhmässä kuitenkin yhteisöllisyys otti useimmiten vallan ja he auttoivat toisiaan kysymyksiin vastaamisessa. Lapset myös haastoivat muutamaan otteeseen tutkijan, kuten luvussa 12.2 mainitaan:

D: emmä aina jaksa kertoa

--

D: no että sen et sais kiivetä seinissä, se ois hauskaa

B: ei

D: ei

A: paitsi imukupit jos laittaa

D: jalkoihi.

C: kattokaa

D: sit se voi kävellä tosta

--

C: se ois kivaa että sais kaataa puita ja tuua ne tänne sisälle

Toisaalta olisi mielenkiintoinen ajatus lähteä työstämään lasten kanssa ajatusta imukuppijaloista ja sisälle tuoduista kiipeilypuista. Olisiko se sitenkään aivan mahdotonta?

Yhdessä kohdin tutkija joutui myös myöntämään lapsille, että hän oli ymmärtänyt heidät väärin. Pojat mainitsivat useaan otteeseen liukutaklauksesta ja haastatteli ajatteli, että se tarkoittaa jalkapallosta tuttua toisen jaloille liukumista ja hänen kaatamistaan. Kun pojat lopulta puolivahingossa pääsivät näyttämään liukutaklauksen, se osoittautuikin halli-

tuksi liu'uksi, jossa vastustajaan ei ollut lähimaillakaan ja taklaus päättyi sulavaan liukuun polvillaan maata pitkin. Lapset eivät olleet edes pienessä mielessään ajatelleet kaatavansa ketään. Lattialla liukuminen vain oli hauskaa:

H: Tulkaa tänne. Te teitte tosi hienoja liukutaklauksia. Nyt mä , eli te ette taklannu toisianne, vaan te taklasitte niinku ilmaa vaan. Se oli aika hyvä!...Ei se ollu oikeestaa...onkse vaarallista, jos sä juokset, otat vauhtia ja liu'ut tonne yksin?

11.8 Lasten ideoita ja uusia sääntöjä

Tutkimuksen aikana lapset esittivät paljon toiveita liikkumisen suhteen. Suurin osa ei ainakaan tutkijan korvaan kuulostanut kovinkaan vaarallisilta.

D: Et siel sais juosta mihi tahtoo

B: että saa mennä pöydälle

B: saa pelata

B: öö, tota palloa

--

C: että sais viiä ulkotorniin leluja

B: tavaroita ulkoota

--

B: mä haluun mennä pöydälle

--

A: saa hypätä keinusta ainakin

D: mä haluun kolme sääntöä

D: saa hypätä keinusta, saa hypätä hirvitornista ja saa mennä isoon verkkoon

Lapsilla oli paljon ideoita ja ehdotuksia, joilla liikkumista voisi lisätä ja sääntöjä purkaa. Liukutaklaukset olivat hyvä esimerkki. He myös keksivät, että patjan voi laittaa seinää vasten nojalleen ja sitä vastaan nyrkkeillä tai potkia patjaa. Tämä on oivallinen tapa purkaa ylimääräistä energiaa ilman, että keneenkään sattuu. Tämä ei myöskään vaadi suurta tilaa.

Taulukko 7. Lasten ideoita sisä- ja ulkoliikuntaan.

| SISÄLIIKUNTA | ULKOLIIKUNTA |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • pöydälle voi kiivetä ja sieltä hypätä pehmeälle patjalle • pehmeällä pallolla voi kopitella sisällä • pallolla voi pelata, jos siirtää huonekaluja tieltä pois • palloa voi heittää myös kaverille, koriin tai erilaisten esteiden yli tai vierittää pöydän alle • Liukutaklaukset onnistuvat käytävässä, kun varmistaa, ettei ketään ole alla (voisiko tästä tehdä ohjeistuksen?) • patjan voi nostaa seinää vasten ja potkia/nyrkkeillä sitä vasten – hyvää energianpurkua • käytävään voi laittaa jumppapatjoja ja kieriä sekä tehdä kuperkeikkoja • Lapset harmittelivat sitä, että sali ei ole vapaassa käytössä – voisiko sen käyttöä tehostaa? | <ul style="list-style-type: none"> • Hirvitornin ja ison verkon ikärajat pois • keinusta hyppääminen sallittua • Hirvitornista saa hypätä, kun katsoo, ettei alla ole ketään • Hirvitorniin saa viedä leluja • Leikkimökin katolla saa kiivetä • Eri leikkipaikkojen lapsilukumääriä pitäisi tarkastella uudestaan • Aikuinen mukaan auttamaan |

Kuten taulukosta 7 nähdään, hyppääminen on tämän ikäisille lapsille mieluista puuhaa. Näin on todennut myös Arja Sääkslahti (Sääkslahti 2015, 78). Erilaiset energiaa purkavat riehumisleikit olivat myös mieluisia. Lapset myös rakastavat perusliikuntataitojen harjoittelua: kuperkeikkoja, kierimistä, kiipeilemistä ja juoksemista. Lapset siirtyvät mielellään toiminnasta toiseen juosten. Tämä tulee hyvin esille tutkimusvideoissakin.

11.9 Piirrosten kertomaa

Piirrosten tulkinnassa apuna olivat lasten kertomukset niistä. Lopulta kuitenkin piirroksia oli tutkittava myös jälkikäteen, jolloin tutkijalla ei ollut enää mahdollisuutta kysellä pieniltä taiteilijoilta lisäkysymyksiä. Hermeneuttinen lähestymistapa tarjosi mahdollisuuksia tulkita piirroksia vielä lähemmin. Piirrokset tukivat hyvin muuta tutkimusta. Niistä löytyi lasten pelkoja ja toiveita sekä mielenkiinnon kohteita. Näitä havaintoja voisi lastentarhanopettajana käyttää hyväkseen suunnitellessaan omaehtoisen liikkumiseen rohkaisevaa oppimisympäristöä.

Lapsia kiinnostivat kielletyssä kiipeilytelineessä kiipeily, roikkuminen ja pudottautuminen, pöydälle kiipeäminen, hyppiminen ja uusien temppujen opettelu. Lapset pohtivat pelkojaan putoamisesta ja satuttamisesta. Piirrosten avulla pelkoja saattoi käsitellä turvallisesti. Lapset myös piirsivät todeksi liikkumiseen liittyviä toiveitaan. He sanoittavat haaveitaan ja toiveitaan siinä muodossa, että olisivat jo tehneet asian, jota todellisuudessa eivät vielä osaa. Mielihalu oli niin kova, että haaveesta tuli totta pään sisäisessä mielikuvitusmaailmassa. Ehkä piirtäminen olisikin yksi keino pohtia turvallisuussääntöjä ja keksiä uusia lapsia kiinnostavia liikkumisen muotoja ja paikkoja sekä toteuttaa liikkumiseen liittyviä haaveita?

Lapset piirsivät myös sellaisia tapahtumia, joissa kokivat onnistuneensa – joko omakohtainen onnistumisen kokemus tai ystävän tai aikuisen kehut jäivät mieleen. Kaverisuhteet näkyivät monissa kuvissa. Niihin piirrettiin mukaan ystäviä tai ainakin sanoitettiin vertaisten kanssa tehtyjä touhuja. Vertaisryhmä ja aikuisen tuki siis kannustavat liikunnalliseen kokeilemiseen. Tämän suuntaisia tutkimustuloksiahan saatiin myös Orientaatioprojektissa.

Huomionarvoista on sekin, että lapset kuvasivat piirroksissaan asioita, jotka ovat olleet sallittuja aina, kuten hyppyrudukko sisällä sekä pihan tutut leikkivälineet. Oppimisympäristöstä löytyy siis valmiiksi jo paljon hyvää.

5-vuotias tyttö kertoo kuvastaan (kuva 10), että hän istuu siinä pöydällä ja pelaa palloa. Hänen mieleensä projektista jäivät siis pöydälle kiipeäminen ja pallon pelaaminen. Tämä tyttö ei hypännyt pöydältä kuten muut, mutta muistiin on jäänyt pallonkäsittely – hän pompotteli taitavasti ja sai siitä kehuja aikuiselta. Myös muut lapset innostuivat sen jälkeen kokeilemaan pompottelemista.



Kuva 10. Tyttö istuu pöydällä ja pelaa palloa.

4-vuotiaan pojan piirroksessa hypätään isosta verkosta. Hän huomautti myös piirtäessään, että kukaan ei saa olla alla ja aikuinen katsoo ja ottaa kiinni. Poika kiipeili taitavasti, joten aikuisen antamat kehu kiipeilystä jäivät hänelle mieleen. Hän muisti myös sen, että aikuisen kanssa yhdessä oli pohdittu, miten kiipeileminen ja pudottautuminen olisi turvallista. Poikaa jäin kuitenkin harmittamaan, ettei hän ollut ehtinyt pudottautua, vaikka olisikin halunnut.



Kuva 11. Pudottaudun isosta verkosta.

4-vuotiaan tytön kuvassa (kuva 12) ”sais mennä pöydälle, kun jos koira halua mennä pöydälle”. Pöydälle kiipeäminen oli hauskinda. Mieleen on jäänyt myös tytön itse kertoma koiraesimerkki, jossa tyttö havainnollisti aikuiselle sitä, mitä saattaa tapahtua, kun kierii sisällä – ”pää voi kopsah-taa”.



Kuva 12. Kiipeän pöydälle koiraleikissä.

4-vuotiaan tytön kuvassa (kuva 13) ”mä kiipeen siinä hämppisverkossa. Temppu, minkä opin tekemään äsken”. Jos harjottelee kovasti, voi oppia temppuja. Tyttö on piirtänyt kuvaansa myös ystävän, jolle hän tempun näytti ja jolta hän sai positiivista palautetta osaamisestaan: Kuvassa tyttö temppuilee matalammassa verkon osassa. Hän kehotti toista tyttöä katsomaan temppuaan. Jäikö häntä ehkä salaa harmittamaan, ettei aikuinen ehtinyt kehua häntä, kun samaan aikaan toinen poika oli korkeammalla ja aikuinen keskusteli hänen kanssaan. Joka tapauksessa tyttö tunnistaa, että asioita oppii harjoittelemalla. Hänhän putosi verkosta, mutta kiipesi sinne takaisin ja oppi.



Kuva 13. Kiipeen hämppisverkossa.

5-vuotias poika piirtää hyppyrudukon (kuva 14), joka on huoneen lattiamatossa. Vaikka ruutuhyppy ei ole koskaan ollut kiellettyä sisällä, on se kuitenkin niin mukavaa, että on jäänyt mieleen. Päiväkodin toimintaympäristössä on siis jo nyt asioita, joita saa tehdä ja jotka kannustavat liikumaan.



Kuva 14. Hyppyrudukko.

Tyttö kertoo kuvastaan (kuva 15): "Mä hyppään keinusta". Hän on piirtänyt kuvaan koko pihan kaikkine leikkivälineineen. Aremmalle tytölle on jäänyt erityisesti mieleen uskallus "hypätä" keinusta ensimmäistä kertaa, aikuisen läsnä ollessa, omalla lähikehityksen vyöhykkeellä. Lisäksi hän piirtää kuvaan tunnollisesti kaikki pihan kohteet, joissa ehdimme käydä. Myös rakennusmaan, jonne hän olisi toivonut pääsevänsä, mutta jonne ei sillä kertaa ehditty. Lapsi on siis tunnistanut päiväkodin pihalta vanhoja tuttuja liikkumisen paikkoja, joihin ollaan mietitty nyt yhdessä uusia tapoja toimia.



Kuva 15. Päiväkodin piha.

5-vuotias poika on piirtänyt itsensä ja kavereita roikkumaan isoon verkkoon (kuva 16). Kaikki aikovat pudottautua alas. Aikuinen vahtii ja ottaa kiinni. Poika kuvaa itseään isossa verkossa roikkumassa. Oikeassa tilanteessa hän ei sinne uskaltanut mennä. Piirtäessään hän myös kuvitteli tilanteen, jossa putoaa verkosta. Tosi elämässä tilanne olisi varmasti ollut liian pelottava. Piirroksen avulla hän käsittelee pelkoaan. Piirroksen avulla hän myös saavuttaa jotain, mihin ei vielä tosielämässä pysty. Kuvassa on myös monta ystävää mukana leikkimässä. Kaverit ovat tärkeitä liikkumiseen kannustajia.



Kuva 16. Roikutaan isossa verkossa.

Kuvassaan 5-vuotias poika roikkuu oksassa (kuva 17). Tämä poika toivoi sisälle puita, joissa voisi kiipeillä. Huoneen katosta roikkuu isohko oksa, johon on kiinnitetty koristeita. Se houkuttelisi roikkumaan, mutta siihen ei ylety, eikä se ole tarpeeksi hyvin katossa kiinni. Kuvassa myös hypitään ja tehdään kierteisiä liikutaklauksia. Tämä oli pojasta tuokion aikana hyvin hauskaa. Lisäksi aikuisen antama positiivinen palaute hienosti keksitystä tempusta on jäänyt pojan mieleen.



Kuva 17. Roikutaan oksassa ja liikutaklataan.

11.10 Lasten toimijuus

Lapset saivat osallistua toimintaan omalla persoonallaan, omista lähtökohdistaan. Aikuinen pyrki olemaan käskemättä heitä ja antamaan heidän toimia omissa rajoissaan vapaasti. Projektin lähtökohta oli aikuisen käsissä, mutta toimintavalta oli lapsilla. He saivat päättää, mihin kohteisiin aikuisen vievät ja mitä siellä tehdään.

Hyvä esimerkki toimijuudesta on lasten esittämä ehdotus kokouksen pitämisestä:

A: pitää pitää kokous!

B: Että jos tarvii kokouksen, ni sitte pitää sanoo vaa kaikille aikuisille, että kokous, että saaks...että saako lapset tehdä ööö...semmoset säännöt, jotka on uusia!

A: Kysytään aikuisilta, X:ltä, se on pomo ja M varapomo! Me mennää yhdessä. Pitää kaikkien aikuisten kanssa jutella. Pitää tehdä kokous, muuttaa erilaisia ulkosääntöjä ja sisäsääntöjä.

Aulassa on joskus kokous. Aikuisten. Me ei olla mukana.

Aikuisen tehtävä oli kuunnella ja toimia välittäjänä asiassa päiväkodin muille aikuisille. Lapsille jäi tunne, että he olivat saaneet aikaan jotakin merkityksellistä ja että heidät otetaan vakavasti.

11.11 Lasten osallisuus tutkimustilanteessa

Lasten osallisuuden toteutuminen tutkimustilanteessa oli tutkijan oman mielenkiinnon suurimpia kohteita. Tutkimus toteutettiin yhdessä lasten kanssa projektityöskentelymallilla ja lapset saivat kuljettaa prosessia haluamaansa suuntaan. Ainoa prosessia säätelevä tekijä oli päiväkodin päiväjärjestys. Lapset saivat kuitenkin toiminta-ajan puitteissa päättää itse ajankäytöstä ja toiminnasta. Niinpä osallisuus toteutui siinä mielessä hyvin.

Lasten osallisuus näkyy myös siinä, että tutkimuksen videoinnin aikana aikuinen tarttui heidän ideoihinsa ja antoi niistä myönteistä palautetta. Esimerkkinä tästä ovat lasten keksimä liukutaklausleikki sekä heidän esittämänsä idea lasten kokouksesta. Molemmista tutkimuksen tekijä välitti lupauksensa mukaisesti tiedon päiväkodin muulle henkilökunnalle.

Taulukossa 2, sivulla 12 oli esitetty lapsen osallisuuteen liittyviä Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteita. Opinnäytetyö tutkimusvaiheessa näistä toteutuivat kaikki. Lapset saivat ajatella, valita haluamiaan toimintoja sekä tehdä päätöksiä:

H: Hyppääksä?

D: hyppään! Miks en hyppäis?

--

H: hei, samalla kun te piirrätte, ni te voisitte kertoa mulle nytte, minkälaisia pihasääntöjä te haluisitte

A: saa hypätä keinusta ainakin

D: mä haluun kolme sääntöä

D: saa hypätä keinusta, saa hypätä hirvitornista ja saa mennä isoon verkkoon

He arvostivat itseään ja toisiaan:

C: yletin melkein

--

A: mä kiipesin aikuistenkin pöydälle

--

B: mut mä osaan semmosen...jos ei sais osuu

C: kattokaa!

C: semmosen, semmosen kierre...ja semmosen hyppy ja siit sit kuperkeikan

--

D: mä hyppäsin!

Lapset kantoivat vastuuta pohtimalla vaaran paikkoja sekä esimerkiksi varoittamalla vertaisiaan aikomuksistaan, jotta kenenkään ei sattuisi:

D: että ei...että toinen ei hyppää toisen päälle

--

C: mä kokeilen hypätä, menkää pois!

Lapset myös löysivät uusia ratkaisuja asioihin. Näitä on esitetty taulukossa 7, sivulla 57. Tätä taustaa vasten tutkija voi olla tyytyväinen lasten osallisuuden toteutumisesta prosessissa. Myös sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys, eli johonkin ryhmään kuuluminen, toimintaan osallistuminen ja kuuluvuuden tunne toteutuivat (Nivala & Rynänen 2013, 1-33). Kaksi ensimmäistä olivat itsestään selviä projektin aikana, mutta lasten toiminasta näkyi selvästi myös tunnetaso – uusia sääntöjä luotiin ryhmässä, johon kaikki kokivat kuuluvansa.

12 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimusaineistosta saadut vastaukset tutkimuskysymyksiin. Ne on esitelty ensin lyhyesti taulukossa 8. Aineisto koottiin osallistuvan videohaastattelun avulla ja lasten näkemyksiä ja toiveita tarkennettiin vielä piirrosten avulla.

Edellisissä luvuissa tutkimusaineistoa on esitelty sitaattien ja lasten piirrosten avulla. Tässä luvussa kootaan vielä yhteen tutkimuksesta saadut varsinaiset vastaukset tutkimuskysymyksiin, joilla pyrittiin selvittämään lasten näkemyksiä ja toivomuksia liikkumiseen innostavan toimintaympäristön luomiseksi ja tutkittiin liikkumisen esteitä varhaiskasvatuksessa. Koska tutkijan lähtökohtana projektissa oli lapsen osallisuus, esitellään osallisuusnäkökulma omassa luvussaan.

Taulukko 8. Tutkimustulokset.

| Tutkimustulokset |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Päiväkodissa on paljon liikuntaa rajoittavia tekijöitä • Lapset näkevät oppimisympäristössään paljon mahdollisuuksia ja heillä on sen suhteen ideoita ja toiveita • Liikunnallisten vapauksien antaminen ei näyttäisi vaarantavan lasten turvallisuutta • Kasvattajalta vaaditaan läsnäoloa • Vertaisryhmä kannustaa lapsia liikkumaan • Oppimisympäristön rakentaminen itse kannusta lapsia fyysiseen aktiivisuuteen • Aikuisen osallistuva läsnäolo kannustaa lasta fyysiseen aktiivisuuteen • Lapsen osallisuus toteutui tutkimusprojektin aikana ja osallisuuden on mahdollista toteutua myös vastaavanlaisessa projektityöskentelyssä • Lasten riskinotto fyysisessä toiminnassa lisääntyy aikuisen etäännyessä tai kiinnittäessään huomiota muualle – syy tähän jäi kuitenkin epäselväksi |

12.1 Vapaan liikkumisen esteet päiväkodissa

Lapset nimesivät useita esteitä vapaalle liikkumiselle. Suurin osa esteistä oli aikuisten asettamia kieltoja ja sääntöjä. Lapset listasivat kaiken kaikkiaan 42 erilaista sääntöä ja kieltoa. Myös Päivi Virkki oli osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan tullut samaan tulokseen (Virkki 2015, 104). Osa säännöistä tuli ilmi implisiittisesti lasten toiminnassa. Esimerkiksi keinuessa automaattisesti vain toinen lapsista seiso. Myös tilojen asettamat esteet tulivat esille. Saliin ei pääse silloin, kun haluaa (liikuntavälineistä suurin osa on siellä) ja pienissä tiloissa huonekalut ovat reippaamman liikkumisen tiellä. Lisäksi eri tiloissa olevat esineet saattavat liikuntaleikeissä pudota tai särkyä. Käytävätilassa lapset näkivät esteenä avoimet ovet, joista saattoi kuperkeikkoja tehdessä lipsahtaa toiseen huoneeseen.

Päivän kulussa on paljon tapahtumia, jotka eivät ole lasten vaikutusmahdollisuuksien piirissä. Lapset kokevat usein toiminnan joustamattomana. Lasten mielestä päiväkodissa on paljon sääntöjä. Lasten käsitykset säännöistä ovat myös välillä väärinä tai he tulkitsevat niitä omista lähtökohdistaan. (Virkki 2015, 104.) Tässä opinnäytetyössä pyrittiin selvittämään, millaisia sääntöjä on ja miten lapset niitä tulkitsevat.

Tutkimustulokset osoittivat, että päiväkodissa todellakin on paljon sääntöjä. Samaan tulokseen tuli Päivi Virkki tutkimuksessaan (2015). Hän kertoo myös lasten tulkitsevan sääntöjä omista lähtökohdistaan. (Virkki 2015, 104.) Hyvä esimerkki tästä löytyy luvusta 11.1, jossa lapset pohtivat, miten kovat vauhdit keinussa saa ottaa.

12.2 Lasten näkemät mahdollisuudet oppimisympäristössä – ideoita ja toiveita

Lapset esittivät useita erilaisia ideoita ja toimintamalleja, joilla fyysisen aktiivisuuden määrää voidaan heidän mielestään lisätä ja sääntöjä purkaa. Lapset näkivät oppimisympäristössään myös mahdollisuuksia – kaikkea ei tarvitse keksiä uudelleen.

Lapset keksivät uusia tapoja hyödyntää tiloja ja välineitä. He keksivät esimerkiksi liukutaklausleikin sekä seinälle pystyyn nostetun patjan potkimisen ja sitä vasten nyrkkeilyn. Sisällä voi myös heitellä palloa erilaisiin koreihin tai esineiden yli, kunhan pallo on pehmeä. Huonekalut päiväkodissa ovat usein keveitä ja helposti siirrettävissä ainakin aikuisen avulla. Niinpä pöydät ja tuolit voi työntää huoneen nurkkaan pallopelin ajaksi.

Lapsia kiinnosti kovasti hyppääminen, niin sisällä kuin ulkonakin. Samaa tulokseen on tultu aiemmassakin tutkimuksessa. He kokeilivat rajojaan hyppäämällä keinuista ja kiipeilytelineistä sekä pöydiltä ja tuoleilta, mutta osasivat itse tehdä sen turvallisesti, eli säädellä korkeutta ja voimaa sekä nimetä hyppäämiseen liittyviä riskejä. Sisällä pöydältä hyppääminenkään ei ole vaarallista, kun hyppää pehmeälle patjalle ja katsoo, ettei ketään ole alla. Miksi aikuinen ei siis antaisi lapsen kokeilla siipiään?

Aikuinen on luomassa oppimisympäristön ilmapiiriä, ja sekä henkistä että fyysistä turvallisuutta. Lapset toivoivat aikuista mukaan liikuntaleikkeihin, niin varmistajan ja auttajan kuin kannustajan ja lasten onnistumisten todistajan roolissa. Aikuisen tärkeä rooli on myös dokumentoida lasten liikumista ja reflektoida sitä yhdessä heidän kanssaan.

Lisäksi lapset haluaisivat tarkistaa ikärajoihin ja lukumääriin liittyviä sääntöjä. Niiden pohtimiseen he tarvitsevat vielä aikuisen apua. Lapset kyllä tunnistivat sen, että iällä ei välttämättä ole mitään tekemistä kykyjen kanssa. He eivät kuitenkaan oikein osanneet perustella asiaa vielä sanallisesti. He liittivät puheissaan matalan iän korkeampaan riskiin joutua onnettomuuksiin.

Projektin kuluessa vahvistui myös aiemman tutkimuksen siitä, että lasta houkuttelee parhaiten liikkumaan itse rakennettu oppimisympäristö. Aikuisen luomat säännöt ja rajoitukset estävät lapsia toteuttamasta liikuntaan liittyviä haaveita ja toiveita. Kun lapsille annettiin projektissa vapaat kädet, muuttuivat pöydät ja tuolit kiipeilytelineiksi. He näkivät mahdollisuuksia liikkumiseen sellaisessakin tilassa, jonka aikuinen saattaisi mieltää täysin sopimattomaksi fyysiseen aktiviteettiin. Hyvä oppimisympäristö syntyykin dialogisessa vuorovaikutuksessa aikuisen ja lasten välillä (Reunamo, Virkki & Hietala 2014, 118–119).

12.3 Vaarantaako liikunnallisten vapauksien antaminen lasten turvallisuuden?

Lapset osasivat nimetä useita onnettomuuksia, joita liikkuesssa voi tapahtua. Kuitenkin itse tutkimuksen aikana tapahtui vain kaksi pientä mukahdusta, jotka eivät olleet mitenkään vaarallisia. Lisäksi lapset osasivat varoa toisiaan sekä varoittaa esimerkiksi aikeistaan hypätä. Näin tapahtui erityisesti pienessä sisätilassa. Lapset ymmärsivät vaistomaisesti, että törmäyksen vaara on suurempi pienessä, suljetussa tilassa.

Taulukossa 4 oli listattuna lasten kertomia onnettomuuden mahdollisuuksia. Osasta kävi sanamuodosta ilmi, että he olivat kuulleet niitä isommilta, mahdollisesti aikuisilta:

E: naama tai pläsi

E: naama on auki

Tutkimuksen aikana lasten esittämistä uhkista ei toteutunut kuin putoaminen. Kummassakaan tapauksessa mukahdus ei ollut paha, sillä lapset säätelivät itse vaikeusastetta esimerkiksi vauhdin ja korkeuden suhteen.

12.4 Mitä aikuisilta vaaditaan, jotta turvallisuus taataan

Läsnäolo on tärkein vaatimus turvallisuuden kannalta. Pelkkä sääntöjen purkaminen saattaisi aiheuttaa vaaratilanteita. Tosin jonkin ikärajan nou-

dattaminen ilman aikuisen läsnäoloa ei myöskään ole mikään taee turvallisuudesta. Havainnointitilanteen aikana kävi kuitenkin selvästi, että lapset toimivat kehitystasonsa rajoissa näyttäessään ja sanoittaessaan toimintaa aikuiselle.

Aikuisen on myös tunnistettava ja kunnioitettava lapsen fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykettä. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuisen on tiedettävä, mitä juuri tämä lapsi osaa ja mihin hän kykenee itsenäisesti tai autettuna. Tämä vaatii lasten havainnointia. Havainnointia taas ei voi tehdä, ellei ole läsnä. Tutkimustilanteen aikana kävi ilmeiseksi, että lapsihavainnointi onnistuu parhaiten osallistumalla toimintaan ja olemalla riittävän lähellä. Samaa kertovat Liimola ja Voutilainen (Liimola & Voutilainen 1993, 39–43).

Pieni ryhmäkoko havainnointitilanteessa on myös oleellinen. Vaikka aikuinen olisi kuinka lähellä, hän ei pysty havainnoimaan kovin montaa lasta kerrallaan. Ilman videoinnin tuomaa apua, tutkija ei olisi pystynyt näin tarkasti tutkimaan ja havainnoimaan edes näin pientä lapsiryhmää (4 lasta). Johtopäätös tästä on se, että mitä lähempänä lasten fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeen äärirajoja liikutaan, sitä pienempi ryhmän on syytä olla.

Pedagoginen dokumentointi ja toiminnan reflektointi sen avulla on myös tärkeä osa turvallisen oppimisen takaamiseksi. Kun liikuntatilanteista on tarpeeksi yksityiskohtaista aineistoa, joka vielä analysoidaan ja reflektoidaan lasten kanssa, voidaan muokata toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä liikunnalle myönteiseksi ja samalla turvalliseksi. Reflektoinnin avulla yhteiset pelisäännöt saatetaan myös kaikkien tietoon ja niiden noudattamista pystytään valvomaan. Kaikkien kasvattajien on jaettava yhteinen näkemys ja sitouduttava oppimisympäristön muokkaamiseen (Karvinen, Rätty & Rautio 2010, 11). Lapset pystyvät hyvin osallistumaan tähän toimintaan, sen he todistivat tämän projektin aikana ymmärtämällä sääntöjen kontekstuaalisuuden sekä näyttämällä vertaisryhmän toimivan yhteisen hyvän eteen.

Taulukossa 2, sivulla 12 esitetyt aikuisen tehtävät Reggio Emilia -pedagogiikassa toteutuivat projektissa täysin. Projektin alkoi aikuisen järjestämänä tilanteena, jossa lapsille annettiin mahdollisuus oppia ja oivaltaa. Tämän jälkeen tutkija vetäytyi syrjemmälle ja toimi havainnoijana, huolehti projektin pedagogisesta dokumentoinnista sekä reflektoi toimintaa lasten kanssa.

12.5 Miksi fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaa aikuisen etääntyessä?

Petri Halmela huomasi tutkimuksessaan, että lasten aktiivisuustasoon vaikutti aikuisen etäisyys lapsista – mitä kauempana aikuiset olivat, sitä aktiivisempia lapset olivat. (Halmela 2013, 34–36). Tähän kysymykseen

tutkimus ei kuitenkaan tuonut oikeastaan muuta vastausta kuin sen, että aikuisen asettamat kiellot ja säännöt ovat lapsilla mielessä paremmin, kun aikuinen on lähellä.

Toki viitteitä siitä näkyi, että aikuisen keskittyessä yhteen lapseen, toiset puuhailivat vapaasti, koska tiesivät, ettei heihin kiinnitetä huomiota. Eräässä havainnointitilanteessa tyttö kiipeää korkeammalle aikuisten pöydälle sillä aikaa, kun aikuinen juttelee toisten lasten kanssa pallopelistä. Toisessa tilanteessa poika hyppää hirvitornista alas, kun aikuinen on jo siirtynyt muiden lasten kanssa toiseen kohteeseen. Kolmas esimerkki tästä on tilanne, jossa aikuinen auttaa tyttöä siirtämään jumppapatjoja käytävää kuperkeikkoja varten. Sillä aikaa pojat alkavat kokeilla liukutaklausta käytävän kauemmassa päässä. Lapset siis huomaavat kyllä, kun aikuisen huomio kiinnittyy muualle ja käyttävät tilaisuutta hyväkseen. Tietoisuus säännöistä vaikuttaa jopa tutkimustilanteessa, jossa lapsille on kerrottu, että he saavat vapaasti touhuta. Sääntöjen rikkominen on helpompaa, kun aikuinen katsoo toisaalle tai hänen huomionsa on kiinnittynyt muuhun.

12.6 Mikä kannustaa lapsia liikkumaan enemmän?

Tutkimuksessa huomataan, että erityisen suuri merkitys liikkumisessa on vertaisryhmän tuella. Lapset innostuivat useita kertoja kokeilemaan toveriensa keksimiä ideoita ja ne myös innostivat jatkokehittelyihin, joihin taas koko ryhmä innokkaasti osallistui. Syntyi positiivisen oppimisen kehä, jossa toiminta synnytti havaintojen ja reflektion avulla ensin mallin ja tämän jälkeen lapset muuntelivat mallia kehittäen sitä eteenpäin. Samaan tulokseen päädyttiin myös Orientaatioprojektissa: Lapsi tarvitsee vertaisryhmää tullakseen fyysisesti aktiiviseksi (Reunamo ym. 2014, 32–48) (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 6). Niinpä fyysisen aktiivisuuden liittäminen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin kannattaa (Lehto ym. 2012, 277–283). Lasten persoonat ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa muokkaavat myös liikkumisen kulttuuria.

Tutkimuksessa näkyi hyvin, että lapset eivät ole homogeeninen joukko, joten liikunnan suunnittelussa kannattaa ottaa lapset huomioon yksilöinä. Lisäksi lapset helposti houkuttelevat toisensa liikkumaan sosiaalisissa suhteissa (Kyhälä, Reunamo & Ruismäki 2012, 247–256). Sisäleikkiä havainnoidessa esimerkiksi kaikki lapset kiipesivät pöydälle ja yhden hypättyä sieltä patjalle kaksi muuta alkoi kokeilla samaa. Kun hyppimistä oli jatkettu jonkin aikaa, keksi poika hypätä korkeammalle koskettaakseen katosta roikkuvaa oksaa ja kaksi muuta lasta alkoi ensin hetken tarkkailtuaan yrittää samaa. Sosiaalisten suhteiden vaikutus tutkimustilanteessa oli siis selvä.

Vertaisryhmä myös arvioi lasten taitoja ja kannustaa sanallisesti yrittämään ja kokeilemaan. Seuraavissa esimerkeissä lapset kannustavat toisi-

aan kokeilemaan jalkapallon pelaamista ja rohkaisevat toista yrityksessä hypätä niin korkealle, että käsi osuu katosta riippuvaan oksaan.

E: eksä osaa pelata jalkkista?

L: e

A: mä osaan

E: no kokeile

--

I: mitäs jos mä vedän ton käärmeen tosta

E: no vedä vaa, kyllä se vain mulle vaa sopii

Lapsia kannustaa liikkumaan myös kieltojen ja sääntöjen poistaminen. Tutkimustilanteessa leikki varsinkin sisätilassa olisi muodostunut varsin toisenlaiseksi, jos normaalit säännöt olisivat olleet voimassa. Nyt lapset uskalsivat kokeilla haluamiaan asioita ja fyysisen aktiivisuuden määrä oli tutkimustilanteen aikana melko suuri.

Aikuisen rohkaisulla oli opinnäytetyön tutkimuksen mukaan myös vaikutusta. Pelkkä sääntöjen purkaminen ei ainakaan alkuvaiheessa riitä, vaan aikuisen on myönteisillä sanoilla kannustettava lasta kokeilemaan (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 20–22). Kysymyksiä esittämällä aikuinen voi myös aktivoida lapsia etsimään ratkaisuja liikunnallisiin ongelmiin.

H: A, säki voit näyttää, sun ei tarvii hypätä...

....pöydältä jos et haluu, sä voit näyttää jonkun muun

--

H: Mä luulen, että toi tippuu toi oksa, Ehkä siit ei kannata vetää? Mut pystyyks siihen hyppäämää sit?

--

H: Miten tässä huoneessa pystys pelaa jalkapalloa?

Oppimisympäristön muokkaaminen liikkumaan houkuttelevaksi auttaa merkittävästi kasvattamaan fyysistä aktiivisuutta. Aikuisen tehtävä on ennen kaikkea positiivisen tunneilmaston luominen tässäkin asiassa. Lisäksi liikkumisen määrää lisää se, että fyysistä oppimisympäristöä muokataan yhdessä lasten kanssa liikkumiseen sopivammaksi. Tästä esimerkkinä toimivat lasten ideat patjojen siirtämisestä käytävään kuperkeikkojen tekemistä varten, huonekalujen siirtäminen syrjään liikunnallisten leikkien tieltä sekä käytävän liukkaan lattian hyödyntäminen liukutaklausleikkiin.

Lasten ideoiden ja ajatusten kuuleminen ja eteenpäin vieminen on myös hyvä tapa lisätä liikunnan määrää. Läsä oleva ja lapsen toimijuuden sisäistänyt aikuinen osaa käyttää pedagogista dokumentointia lasten eduksi. Tutkimustilanteessa aikuinen kirjasi lasten toivomat säännöt ylös sekä lupasi viedä toivomuksen kokouksen järjestämisestä eteenpäin.

Mahdollisuus kokeilla ja oppia yrityksen ja erehdyksen kautta lisää myös fyysisen aktiivisuuden määrää. Tutkimustilanteessa kaksi lapsista muk-

sahti kokeillessaan uutta taitoa. Kumpikaan ei lannistunut tästä, vaan yritti heti uudelleen. Kuten sanottua, kuhmut ja kolhut kuuluvat asiaan ja lapsi oppii niiden kautta omista rajoistaan ja taidoistaan (Ilo kasvaa liikuen 2015, 51). Myös Reggio Emilia –pedagogiikan hengen mukaista on se, että lasta ei suojella liikaa ja kieltojen sijaan tarjotaan mahdollisuuksia etsiä ratkaisuja, joilla toimintaa voisi toteuttaa turvallisesti (Wallin 1989, 53).

12.7 Lapsen osallisuuden toteutuminen projektissa

Aiemman tutkimuksen mukaan lapset haluavat itse olla aktiivisia toimijoita ja liikkua sekä sisällä että ulkona. He myös toivoivat välineiden olevan sopivia taitoihinsa nähden ja tarjoavan myös tarpeeksi haastetta. Tämä tuli erityisesti ilmi poikien kohdalla. Lasten suhtautuminen liikuntaan näytti erityisesti riippuvan juuri tästä tekijästä. Monipuoliset välineet synnyttävät positiivista kuvaa liikunnasta sekä muista ihmisistä ja vahvistivat lapsen itsetuntoa. (Virkki 2015, 125.) Tässä opinnäytetyön prosessissa tämä tuli myös selvästi ilmi. Saadessaan hyödyntää leikkivälineitä vapaasti oman kehitystasonsa rajoissa lapset kokivat onnistumisia ja selvästi nauttivat liikkumisesta.

Virkin tutkimuksessa korostui lasten itsemääräämisoikeus: lapset halusivat leikkiä oman aikataulunsa mukaan ja lopettaa leikin sitten, kun se heidän mielestään on valmis (Virkki 2015, 127). Koska projektissa tutkimukseen käytettävissä olevaa aikaa ei rajoittanut kuin ruokailu, lasten annettiin keksiä uusia tehtäviä ja siirtyä toiminnasta toiseen omassa aikataulussaan.

Kasvattajalta lapset odottavat henkilökohtaista huomiota, tasapuolisuutta, valvontaa, apua ja tukea (Virkki 2015, 129). Tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Lapset pyysivät aikuisen huomiota puheella ja teoilla. ”Kato!”, oli yleisesti kuultu lausahdus videohaastatteluissa. Jokainen lapsi pyrrittiin huomioimaan tutkimuksen aikana henkilökohtaisesti ja Jokainen sai kehuja jossakin vaiheessa. Tämä toki oli helppoa lapsiryhmän ollessa todella pieni.

Projektityöskentely, jonka juuret ovat Reggio Emilia -pedagogiikassa, oli Päivi Virkin tutkimuksissa lapsia osallistava toimintatapa, kun lapsilla on mahdollisuus tuottaa tietoa omasta näkökulmastaan (Virkki 2015, 132). Opinnäytetyön liikuntaprojektissa lapset saivat tehdä itsenäisiä päätöksiä sekä valintoja. Heille kerrottiin etukäteen valinnan mahdollisuuksista ja kasvattaja toimi joustavasti heidän ideoidensa ja ajatustensa pohjalta. Toiminta muotoutui siis lasten näköiseksi, koska tarkkaa haastattelurunkoa ei ollut. Niinpä voidaan sanoa, että lasten osallisuus toteutui projektissa hyvin ja samaa työskentelytapaa voisi käyttää varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksessa laajemminkin.

Lasten toivoma kokous on hyvä esimerkki osallisuuden ja toimijuuden toteuttamisesta (Turja 2011, 51). Tutkimukseen osallistuneet lapset ovat tottuneet projektityöskentelyyn ja demokraattiseen toimintatapaan. He olivat nähneet, että aikuiset pitivät tärkeistä asioista kokouksia aulan pöydän ääressä ja toivoivat voivansa tehdä saman, jotta päiväkodin sääntöjä voitaisiin muuttaa.

Jos ajatellaan osallisuutta reggiolaisessa kontekstissa, niin tässä projektissa sen pääpiirteet toteutuivat kaikki. Lapset pystyivät ajattelevaan, valitsemaan ja tekemään päätöksiä koko tutkimuksen ajan. He arvostivat itseään sekä kantoivat vastuuta itsestään ja ryhmästään. Ja ennen kaikkea, he pystyivät löytämään ratkaisuja ja uusia mahdollisuuksia. Aikuisena tutkija taas loi oppimistilanteen, jossa lapset voivat oppia ja oivaltaa. Hän osallistui tutkijan, havainnoijan ja pedagogisen dokumentoijan roolissa sekä auttoi lapsia refleктоimaan toimintaansa (ks. taulukko 2.). Vastavanlaisessa projektityöskentelyssä on siis mahdollista lisätä lasten osallisuutta fyysisen aktiivisuuden suhteen.

13 POHDINTA

Tutkimuksen aihe on todella ajankohtainen ja tärkeä. Suomessa on julkaistu uudet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset lokakuussa 2016. Näiden päivittämiseen alkusysäys tuli Valon Ilo kasvaa liikkuen – projektista, jossa tavoitteena oli lisätä liikunnan määrää varhaiskasvatuksessa (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 7). Tutkimusten mukaan yli puolet suomalaislapsista ja –nuorista liikkuu yhä liian vähän terveytensä kannalta (Karvinen ym. 2010, 5). Varhaiskasvatustilanteiden päiväkotipäivistä kuluu fyysisesti melko kevyissä puuhissa ja liikunnan määrä jää 1–2 tuntiin päivässä (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 13). Virallisten suositusten ja kansainvälisen tutkimuksen mukaan liikuntaa pitäisi saada 3 tuntia päivässä (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 8) (Ilo kasvaa liikkuen 2015, 23). Jokaisen varhaiskasvattajan tehtävä on osaltaan edistää uusien suositusten toteutumista, onhan siinä pohjimmiltaan kyse lasten hyvinvoinnista nyt ja tulevaisuudessa. Tämä opinnäytetyö toteutettiin näistä lähtökohdista tarkoituksena löytää keinoja omaehtoisen liikunnan lisäämiseen varhaiskasvatuksessa.

Tässä luvussa kootaan yhteen opinnäytetyön tavoitteita ja saatuja tuloksia sekä pohditaan prosessin onnistumista niin tavoite- kuin henkilökohdaisella tasolla. Lisäksi pohditaan mahdollista jatkotutkimusta sekä perustellaan tutkimustyön merkitystä työelämälle sekä sosionomin työlle.

13.1 Tutkimukset tavoite ja tulokset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, onko Reggio Emilia pedagogiikkaa soveltavan päiväkodin 4–5-vuotiaiden lasten fyysisen aktiivisuuden määrää mahdollista lisätä osallisuuden keinoin. Tutkimus suoritettiin projektityöskentelyn avulla, jotta tutkittavien lasten ääni kuuluisi lopputuloksessa mahdollisimman paljon. Jos tarkoituksena on saada lapsia liikkumaan enemmän, lapset itse ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita. Tutkimuskysymyksinä olivat vapaan liikkumisen esteet päiväkodissa, lasten näkemät liikkumisen mahdollisuudet oppimisympäristössä sekä oppimisympäristön muokkaamisessa sekä aikuisen rooli lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen oli ydinkysymys sekä tutkimusprosessin toteuttamisessa, että itse lopputuloksessa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat selkeästi, että fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä muokkaamalla lasten korkeamman fyysisen aktiivisuuden mahdollisuudet lisääntyivät selvästi. Samaan johtopäätökseen ovat tulleet myös aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset. Orientaatioprojektista saadut tulokset kertovat, että lasta kannustaa liikkumaan erityisesti vertaisryhmä (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 6 ja Orientaatioprojekti N.d.) sekä turhien kieltojen ja sääntöjen poistaminen ja lasten huomioiminen yksilöinä (Kyhälä, Reunamo & Ruismäki 2012, 247–256). Näihin tavoitteisiin päästään helpoiten, kun ryhmä on tarpeeksi pieni ja aikuinen on aktiivisesti läsnä sekä ottaa suunnittelussa huomioon lasten yksilölliset tarpeet. Fyysisen aktiivisuuden määrä on korkeimmillaan vapaan leikin aikana ja sellaisessa ympäristössä, joka ei ole valmiiksi rakennettu (Reunamo ym. 2014, 32–48). Lapset myös luontaisesti näyttivät hakeutuvan toimimaan oman fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeellä ja tätä seikkaa varhaiskasvatusten kannattaa hyödyntää liikuntakasvatuksessa.

Tutkimus osoitti, että päiväkodissa on paljon erilaisia sääntöjä ja kieltoja, joihin lapset eivät koe voivansa vaikuttaa. Samaan lopputulokseen tulivat myös Päivi Virkki ja Piia Roos omassa väitöskirjassaan: lapsilta puuttuu päiväkodin arjessa valinnan mahdollisuus, joten osallisuus ei toteudu (Virkki 2015, 102–104, Roos 2016, 60–61). Osa säännöistä on lasten mielestä perusteltuja ja osa aiheuttaa jopa hämmennystä.

Lapsilla oli myös paljon omaa oppimisympäristöään koskevia toiveita ja ideoita, joihin aikuisen kannattaisi ehdottomasti tarttua. Turvallinen ja säännöistä vapaa liikkuminen vaatii kuitenkin aikuiselta paljon. Hänen on oltava aktiivisesti läsnä ja osallistuttava toimintaan sen sijaan, että jakelee vain kieltoja etäämmältä. Aikuisen osallistuminen lasten leikkiin myös lisää lasten osallisuutta (Roos 2016, 62). Tämän mahdollistaminen saattaa vaatia päiväkodin ulkoilu- ja pienryhmäkäytäntöjen uudelleen tarkastelua. Ehkä vapaampi toiminta voisi aluksi olla sallittua pieninä annoksina valikoiduissa tilanteissa? Orientaatioprojektin aikana saadut tulokset kui-

tenkin näyttävät selvästi, että muutos on mahdollinen ja kannattaa. Samaa tulokseen päädyttiin myös tässä opinnäytetyössä.

Tutkimuksen parasta antia oli lasten osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen. Lapset toimivat vertaisryhmänä kannustaen toisiaan kokeilemaan uusia asioita. Lapsilla oli myös paljon ideoita toiminnan kehittämiseksi. Avoin ja tasavertainen ilmapiiri sai aikaan innovaation järjestetävästä lasten kokouksesta, joka tutkijan tehtäväksi jäi tiedottaa eteenpäin päiväkodin varhaiskasvattajille. Reggiolaisessa kontekstissa lapsen osallisuus toteutui siis hyvin tässä tutkimusprojektissa. Lasten kanssa toimiva aikuinen auttoi heitä luomaan uutta oppimisympäristöä, jossa lasten rooli oli tuottaa uutta tietoa ja aikuisen dokumentoida sitä.

Toinen tärkeä näkökulma oli pedagogisen dokumentoinnin lainemallin valjastaminen tutkimustyökaluksi. Pilke Aarteiden talon dokumentointitapa sopii työvälineeksi niin päiväkodin arjessa kuin myös lasten kanssa suoritettavan tieteellisen tutkimustyön dokumentointiin. Tätä on esitelty päiväkodin oman lainemallin keinoin.

13.2 Pohdintaa tutkimusprosessin onnistumisesta

Tutkimusprosessin kuluessa toteutuivat luottamuksellinen ilmapiiri sekä lasten osallisuus. He saivat esittää omia näkemyksiään ja ehdotuksia ja aikuinen pyrki vastaamaan niihin välittömästi. Aikuinen tarttui myös niihin asioihin, joihin ei projektin kuluessa ollut mahdollista vaikuttaa, ja välitti niitä eteenpäin päiväkodin varhaiskasvattajille. Tutkimus toteutettiin eettisesti ja lasten anonymiteetti säilytettiin. Tutkimusaineistoa on säilytetty huolellisesti ja se tullaan esittelemään vielä projektiin osallistuneiden lasten vanhemmille. Tämän jälkeen aineisto hävitetään. Tutkimusprojekti toteutettiin tarpeeksi pienessä lapsiryhmässä ja lasten turvallisuus ei ollut missään vaiheessa uhattuna. Lasten liikkuminen erityisesti sisätiloissa lisääntyi projektin toteutusvaiheessa huomattavasti varsinkin sisätiloissa, samoin lasten itsemääräämisoikeus.

Tutkimuksen tekemistä olisi helpottanut suuresti toisen aikuisen läsnäolo. Näin toinen olisi voinut keskittyä kuvaamiseen ja toinen aikuinen olisi jäänyt täysin lasten käyttöön ja toimimaan lasten kanssa heidän toimintaympäristössään. Aikuisen läsnäolo lasten toiminnassa olisi vahvistunut ja lisännyt myös samalla lasten osallisuutta ja mahdollisuuksia toteuttaa itseään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Samalla olisi todennäköisesti syntynyt vielä syvempää tietoa siitä, miten lapsen osallisuus pääsee toteutumaan ja millaisia huikeita mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen liikuntakasvatus parhaimmillaan voisi tarjota.

Tutkimusaika olisi myös voinut olla pidempi, sillä lasten ideoista ja toiminnasta syntyi valtavasti jatkotutkimusideoita, joita olisi voinut työstää heidän kanssaan eteenpäin. Lisäksi tutkija jäi kaipaamaan lasten toivo-

man kokouksen järjestämistä osana tutkimusprosessia. Nyt se jäi päiväkodin tehtäväksi.

13.3 Tutkimukseen liittyviä rajoituksia

Tutkimustuloksen yleistämiseen liittyy aina rajoituksia. Niin tässäkin tapauksessa. Kyseessä on yksittäisessä päiväkodissa varsin pienessä lapsiryhmässä toteutettu tutkimus. Lisäksi tutkittavien lasten ikähaarukka oli varsin suppea. Niinpä tuloksen yleistämiseksi tutkimus pitäisi toistaa useammassa päiväkodissa ja lisätä tutkimusryhmän ikähajontaa. Tällaisenaankin tutkimus kuitenkin antaa selviä viitteitä siitä, miten lasten liikunnallista aktiivisuutta voidaan lisätä varsin yksinkertaisin keinoin: sääntöjä purkamalla ja aikuisen aktiivista läsnäoloa lisäämällä.

Tämän tutkimuksen validiutta ei voida kaikilta osin todistaa, sillä kyseessä on yhden päiväkodin yhden pienen lapsiryhmän ainutkertaaisesti tuottama tutkimus. Säännöt vaihtelevat päiväkodista toiseen, samoin oppimisympäristöjen asettamat rajoitteet. Voidaan jopa ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia (Hirsjärvi ym. 2014, 232). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa kuitenkin tarkka selvitys tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa sekä useiden tutkimusmenetelmien käyttäminen rinnakkain (Hirsjärvi ym. 2014, 232–233). Niinpä tutkimuksen toimintaympäristö, suoritustapa ja osallistujat on pyritty tässä raportissa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Useiden eri tutkimusmenetelmien käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä opinnäytetyössä on käytetty videointia, toiminnallista ja osallistuvaa haastattelua, havainnointia sekä lasten piirroksia. Aineiston luokittelusta on kerrottu yksityiskohtaisesti ja siitä tehdyt tulkinnot on perusteltu ja tutkimusprosessi kuvattu mahdollisimman tarkasti.

13.4 Tulosten hyödynnettävyys työelämässä ja sosionomin työssä

Tutkimuksen tulokset ovat suoraan hyödynnettävissä päiväkodin arjessa, sillä se toteutettiin projektityöskentelynä yhdessä lasten kanssa. Koska projekti on hyvin dokumentoitu erilaisia menetelmiä käyttäen, on sitä helppo jatkaa eteenpäin ja reflektoida lasten kanssa. Projektityöskentely on Pilke Aarteiden talossa jatkuvasti käytössä, joten mitään erillistä perehdytystä ei tarvita.

Opinnäytetyö osoittaa selvästi, että toimintakulttuurin ja -ympäristön muutos on mahdollinen, kunhan varhaiskasvattajat sitoutuvat siihen. Tutkimustulokset myös osoittavat, että lapset ymmärtävät sääntöjen kontekstisidonnaisuuden, joten kaikkea ei tarvitse muuttaa heti, vaan muutos voi olla asteittainen ja kokeileva.

Tutkimus osoitti, lapset osaavat tulkita ympäristöään ja peilata omaa kehitysvaihettaan siihen. Tämä kertoo päiväkodin aikuisille, että lapset on

otettava mukaan oppimisympäristön suunnitteluun, sillä vain he itse voivat tulkita itseään täysin oikein. Tuloksista voidaan myös päätellä, että Pilke Aarteiden talon pedagoginen linja on toimiva ja sitä kannattaa kehittää edelleen. Reggio Emilia -pedagogiikkaa voi myös soveltaa liikuntakasvatukseen aivan samalla tavoin kuin mihin tahansa muuhun oppimisen alueeseen. Tämä on hyvä lähtökohta suunniteltaessa päiväkodin liikuntakasvatusta jatkossa.

Tutkimuksen hyödynnettävyyteen liittyy toki myös rajoituksia. Tutkimus on toteutettu Reggio Emilia -pedagogiikkaa soveltavassa päiväkodissa, mutta erilaisissa toimintaympäristöissä tulokset ja prosessin kulku olisivat voineet olla täysin toisenlaiset. Rajoituksia saattaa aiheutua myös päiväkotien ikäjakaumasta tai varhaiskasvatushenkilöstöstä riippuvista syistä. Kaikissa toimintaympäristöissä puitteet eivät ole samanlaiset, henkilöstöresurssit voivat olla puutteelliset tai koko henkilöstö ei vain näe muutosta tarpeelliseksi.

Pilke Aarteiden talon lasten näkökulmasta tutkimus tuotti uutta tietoa ja uusia ajatuksia, jonka tutkimuksen tekijä välitti eteenpäin heidän vanhemmilleen sekä päiväkodin varhaiskasvattajille. Tutkijan toiveena onkin, että lapset itse hyötyisivät opinnäytetyössä tuotetusta projektista eniten omassa arjessaan Pilke Aarteiden talossa. Olivathan he mukana tutkimuksessa omine toiveineen ja ajatuksineen. Aikuisista on kiinni, muuttuvatko toiveet todeksi.

Tutkimuksesta saattaisi olla laajempaakin hyötyä, ainakin sellaisille päiväkodeille, jotka pohtivat samoja kysymyksiä. Lisäksi huomionarvoista on se, että tutkimus tukee omalta osaltaan Orientaatioprojektin tuloksia. Tutkimus myös valottaa käytännössä yhtä pedagogisen dokumentoinnin mallia, jonka hyödyntäminen voisi myös olla hedelmällistä, vaikka sinänsä liikunnan tai fyysisen aktiivisuuden lisäämiselle ei olisikaan tarvetta.

Tutkimuksen tärkeys sosionomin työn kannalta on myös merkittävä. Uudet varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset sekä uusi valtakunnallinen VASU olisi saatava lastentarhanopettajan työssä elämään. Liikunnan määrää pitää varhaiskasvatuksessa lisätä ja lapsen osallisuus on uuden VASUn tärkeimpiä teemoja. Näiden yhdistäminen tässä tutkimustyössä onnistui hyvin ja työn tulos on sovellettavissa lastentarhanopettajan työssä.

13.5 Jatkokehitystehtäviä

Jatkokehitystehtävinä projektille voisivat olla lasten ehdottaman aikuisten ja lasten yhteisin kokouksen järjestäminen ja sen tuotteena uusien sääntöjen luominen ja tuominen päiväkodin arkeen. Sääntöjen käytännön kokeilun ja reflektoinnin kautta päiväkotisi saisi lisää työkaluja liikunnallsemman arjen luomiseen. Projektin jatkaminen lasten kanssa voisi johtaa myös konkreettisen tuotoksen valmistumiseen. Se voisi olla yhdessä lasten kanssa tuotettu kirja, video tai näyttely, jossa dokumentoidaan ja

manifestoidaan projektin tuloksia. Asiaa voisi tutkia tämän jälkeen myös aikuisnäkökulmasta: mikä mahdollisesti muuttuu heidän työssään ja ovatko muutokset positiivisia vai negatiivisia. Lisäksi olisi ollut mielenkiintoista ottaa mukaan prosessiin Pilke-konsernin liikuntapäiväkoteja ja vertailla tuloksia niiden toimintamalleihin tai jopa toteuttaa yhteisiä tapahtumia tai koulutuksia muissa konsernin päiväkodeissa.

Tutkimus ei antanut selvää vastausta kysymykseen siitä, miksi lapset ovat fyysisesti sitä aktiivisempia, mitä kauempana aikuinen heistä on. Tämä olisikin yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Lisäksi jatkotutkimusta vaatisi toistettavuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen toteuttaminen laajemmalla lapsijoukolla, jossa olisi laajempi ikäkirjo.

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös unelmien liikuntaympäristön suunnittelu ja rakentaminen yhdessä lasten kanssa. Tämä voisi olla koko päiväkodin tai vaikka useammankin yksikön yhteinen projekti, jossa lapset ja aikuiset voisivat oppia toinen toisiltaan.

Lisäksi tutkittavaa löytyy fyysisen aktiivisuuden lähikehityksen vyöhykkeeltä: olisi mielenkiintoista tutkia pidemmällä aikavälillä, miten läsnä oleva aikuinen vaikuttaa lasten fyysisen aktiivisuuden kehitykseen ja kuinka paljon nopeampaa lasten oppiminen liikunnallisten taitojen suhteen voisi olla, jos toiminta suunniteltaisiin sitä tukevaksi ja ryhmät olisivat tarpeeksi pieniä.

13.6 Itsearviointi

Reggio Emilia -pedagogiikka itsessään antoi jo vihjeitä siitä, mikä voisi olla vastauksena tutkimuskysymyksiin: luottamus lapseen, läsnä oleva aikuinen ja oppimisympäristön sekä vertaisryhmän merkitys lapsen kasvuun ja kehitykselle. Nämä tarkoittavat suoraan reggiolaisen ajattelutavan kolmea kasvattajaa: vertaisryhmää, oppimisympäristöä sekä varhaiskasvattajia. Opinnäytetyön prosessi siis vahvisti kirjoittajan omaa ammattiminää ja antoi vahvistuksen sille, että osallisuuden tie on se, jota kannattaa kulkea.

Projektin toteuttaminen oli antoisaa ja välillä myös haastavaa. Tutkimuksen tekijä kuitenkin oppi paljon tutkimustyön tekemisestä ja aineiston keruusta sekä käsittelystä. Tiedon etsiminen tuotti jatkuvia oivalluksia ja suurta riemua. Haasteena olikin rajaaminen – mitä jättää pois, kun kaikki tuntui niin suunnattoman tärkeältä?

Tutkimuksen tekijällä oli jo alun alkaen suuri luottamus lapseen ja tämän kykyyn ihmetellä ja oivaltaa. Projektin aikana tämä luottamus vain vahvistui. Lapsille voi antaa hienoja välineitä ja tarjota valtavasti virikkeitä, mutta se ei riitä. Lapset pitää herättää ajattelemaan, tutkimaan ja kokeilemaan, jotta he voivat rakentaa omaa todellisuuttaan ja oppia ympäristöstään ja toisiltaan. Kun aikuinen seisoo lasten tukena, he oppivat olemaan aktiivisia toimijoita, joiden mielipiteillä ja toiveilla on merkitys. Lapset voimaantuvat, kun aikuinen vastaa heidän aloitteisiinsa. Aikuinen ei ainoastaan anna välineitä, vaan auttaa hellävaraisesti ohjaten lapsia myös käyttämään niitä. Samalla myös aikuinen saa ilon ja kunnian olla mukana lasten matkalla ja oppia ja oivaltaa – lapsista, itsestään ja elämästä. ”Ei riitä, että kelluu, pitää osata myös uida” (Moenstrup & Eskesen 2009, 22). Tämän opinnäytetyöprojektin aikana tutkija oppi uimaan lainehtivassa virrassa yhdessä lasten kanssa.

LÄHTEET

Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Erkkilä, J. (2016). Päiväkodissa saa nyt kiivetä puuhun. *Helsingin Sanomat* A. 22.5.2012.

Esiopetussuunnitelman perusteet. (2014). Viitattu 1.9.2016.
<https://peda.net/haapajarvi/martinmaen-koulu/opetus2/esiopetus/ep2>

Gandini, L. 1993. Educational and caring spaces. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Toim.) *The Hundred Languages of Children*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Gandini, L. (2004). Foundations of the Reggio Emilia Approach. Teoksessa Hendrick, J. (Toim.) *Next Steps Toward Teaching the Reggio Way. Accepting the Challenge to Change*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakiivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251

Halme, R. (2011). Ei enää yksin pihalla tumput suorana. *Keski-Uusimaa* 22.9.2011. p.3, 5. Viitattu 8.9.2016.
<http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/ku110922.jpg>

Halmela, P. (2013). *Lasten korkea fyysinen aktiivisuus päivähoitossa. Mitkä tekijät lisäävät tyttöjen ja poikien korkeaa fyysistä aktiivisuutta?* Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma. Pro gradu -tutkielma.

Heinimaa, E. (2011). Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa: Paalasmaa, J. (Toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: PS-kustannus.

Helavirta, S. (2007). *Lasten tutkimushaastattelu – metodologista herkimystymistä, joustoa ja tasapainottelua*.

Yhteiskuntapolitiikka 72 (2207):6. Viitattu 7.4.2016.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101030/helavirta.pdf?sequence>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Tammi.

Ilo kasvaa liikkuen. Varhaiskasvatuksen uusi liikkumis- ja hyvinvointiohjelma. Ohjelma-asiakirja. (2015). Valon julkaisusarja nro 1/2015.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2013). *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus Oy.

Jyväskylän Yliopiston Koppa (n.d.a) *Menetelmäpolkuja humanisteille. Aineiston analyysimenetelmät. Teemoittelu*. viitattu 7.11.2016.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>

Jyväskylän Yliopiston Koppa (n.d.b). *Menetelmäpolkuja humanisteille. Aineiston analyysimenetelmät. Hermeneuttinen analyysi*. Viitattu 7.11.2016.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto Oy.

Karvinen, J., Rätty, K. & Rautio, S. (2010). *Haasteena liikkumattomat lapset ja nuoret*. Helsinki: Lauttasaaren repropaino Oy.

Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, J., Fonsèn, E., Elo, J. & Leinonen, J. (Toim.). *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruopila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., Tammelin, T., Vasankari, T. & Kannas, L. (2014). Liikunta-aktiivisuus ja ruutuaika. Teoksessa Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014* VALTION LIIKUNTANEUVOSTON JULKAISUJA 2015:2. Viitattu 19.11.2016.
http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf

Kronqvist, E. (2011). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyhälä, A., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). Physical Activity and Learning Environment Qualities in Finnish Day Care. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 45, p. 247–256.

Lehto, S., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). Children's Peer Relations and Children's Physical Activity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 45, p. 277-283.

Liimola, A. & Voutilainen, L. (1993). *Lintupuiston lapset. Reggio Emilian pedagogisesta ohjelmasta*. Stakes. Raportteja 109.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

Merikivi, J. & Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (Toim.). (2016). *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta*. Valtion nuorisosiainkunnan julkaisuja 55. ISSN 2341 -5568. Viitattu 12.12. 2016.

https://issuu.com/tietoanuorista/docs/lasten_ja_nuorten_vapaa-aikatutkimu

Moenstrup, J. & Eskesen K. (toim.) (2009). *Conversations with Loris Malaguzzi*. Odense: The Danish Reggio Emilia network.

Mörk-Huttunen, M. (2008). *Työkaluja lapsilähtöiseen taidekasvatukseen. Reggio Emilia kasvatuskäytäntö ja lastentarhanopettajakoulutuksen taidekasvatus*. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Taidekasvatus. Pro gradu –tutkielma.

Nivala, E. & Ryyänen, N. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14*. Viitattu 1.1.2017.

<http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyyan%C3%A4nen2013.pdf>

Ontario Reggio Association (n.d.). Viitattu 4.1.2017. <http://ontarioreggioassociation.ca/wol/>

Orientaatioprojektin Internetportaali. (n.d.). Viitattu 5.11. 2016. <http://blogs.helsinki.fi/reunamo/orientaatioprojekti-2014/>

Päiväkotit Aarteiden talon varhaiskasvatussuunnitelma n.d.

Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2013). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus.

Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet. 2013. Reggio Emilia: Bertani & C – Cavriago.

Reunamo, J. (2014). Lisää liikettä päiviin – henkilöstön kehittämistyön ohjaaminen. Teoksessa Arvola, O. & Kuukasjärvi, A. (Toim.) *Lähtötelineissä. Kohti liikunnallisempaa varhaiskasvatusta*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 198.

Reunamo, J. (2016). Lapsilähtöinen toimintakulttuuri edellyttää lapsen kuuntelua. Teoksessa *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. 2016. Oppaita 22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 12.9.2106.
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM2_2.pdf?lang=fi

Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Kyhälä, A.-L., Lehto, S. & Valtonen, J. (2014). Physical activity in day care and preschool. *Early years: An International Research Journal*, 34 (1), 32-48.

Reunamo, J. & Kyhälä, A.-L. (2016). Liikunta varhaiskasvatuspäivän osana. Teoksessa *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. 2016. Oppaita 22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 10.10.2106.
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM2_2.pdf?lang=fi

Reunamo, J. & Pölkki, T. (2014). Lasten vapaa ja ohjattu ulkotoiminta. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Juva: PS-kustannus.

Reunamo, J., Saros, L. & Ruismäki, H. (2012). The Amount of Physical Activity in Finnish Day Care. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 45. 501–506.

Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. (2014). Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Juva: PS-kustannus.

Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 3, No. 2, 2014, 27–47.

Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Ruopila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruopila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 20.11.2016.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_2.html

Soini, A., Laukkanen, A., Mäki, P. & Reunamo, J. (2016). Fyysistä aktiivisuutta ja liikkumista edistävä ympäristö. Teoksessa: *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. 2016. Oppaita 22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.11.2016.
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM2_2.pdf?lang=fi

Suomen Reggio Emilia -yhdistyksen verkkosivusto. (n.d.). Viitattu 16.11.2016. <https://reggioemiliafinland.wordpress.com/about/1-sivu/>

Sääkslahti, A. (2015). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Juva: PS-kustannus Oy.

The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children. (2011). Reggio Emilia: Reggio Children srl.

Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. (2016). Oppaita 22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 10.10.2016.
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM2_2.pdf?lang=fi

Turja, L. (2011). Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.

Törrönen, M. (1999). Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruopila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. (2005). Oppaita 47. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 12.11. 2016.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113633/URN%3aNBN%3afi-fe201504225286.pdf?sequence=1>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. (2016). Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. (2016). Oppaita 21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 12.9.2016.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM21.pdf?lang=fi>

Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*; 66, Viitattu 22.11.2016.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf

Wallin, K. (1989). *Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa.* Pieksämäki: Weilin+Göös.

Wallin, K. (2000). *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä.* Hämeenlinna: Karisto Oy.

Wang, L.-C. & Reunamo, J. (2011). *Outdoor play environments and activities in Finnish and Taiwanese day care centers.* A paper presented at the annual EECERA conference, Lausanne - Geneva, Switzerland, 14th-17th September, 2011.

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. (n.d.). Viitattu 10.9. 2016.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

VIDEOINTILUPAKYSELY VANHEMMILLE

Liikunnallinen syystervehdys Aarttistaisten vanhemmille!

Osa varmasti onkin jo huomannut, että Eevaa ei tänä syksynä Aarttiksessä ole näkynyt. En ole kadonnut sen kauemmas kuin opinnäytetyön ihmeelliseen maailmaan – eli olen vuoden loppuun opintovapaalla. Aivan kokonaan en malta kuitenkaan Aarttiksesta pysyä poissa, sillä opinnäytetyöni käsittelee varhaiskasvatuksen liikuntaa ja nimenomaan lasten osallisuutta sekä liikkumismahdollisuuksien lisäämistä. Kunhan saan opinnäytetyöni valmiiksi, valmistun Hämeen Ammattikorkeakoulusta sosionomiksi lastentarhanopettajan pätevyydellä.

Opinnäytetyöni tulee olemaan toiminnallinen, mikä tarkoittaa sitä, että valmiin raportin lisäksi pyrin tuottamaan jotain käsin kosketeltavaa. Se saattaa olla pieni vihkonen tai esimerkiksi lasten kanssa ideoituja ratkaisuja Aarttiksen toimintaympäristöön – koska lapset ovat mukana projektissa, en vielä tässä vaiheessa siis pysty kertomaan, mikä on valmiin materiaalin olomuoto. Kun opinnäytetyö on valmis, esitellään sen tuloksia kuitenkin tavalla tai toisella Aarteiden talossa myös teille vanhemmille.

Lapset osallistuvat opinnäytetyöhöni toiminnallisen videohaastattelun muodossa. Tämä tarkoittaa sitä, että videoin 3-5 -vuotiaita lapsia erilaisissa pienryhmissä tarkoituksena kartoittaa ja ideoida oppimisympäristön rakentamista liikunnan näkökulmasta. Videoita itsessään ei tulla näyttämään missään muualla kuin Aarteiden talossa sekä opinnäytetyötäni valvoville opettajille. Yksittäisiä lapsia ei voi myöskään tunnistaa lopullisesta kirjallisesta opinnäytetyön raportista.

Lasten videointiin, kuvaamiseen ja haastatteluun tarvitsen tietenkin teiltä vanhemmilta luvan. Se onnistuu palauttamalla alla oleva kysely mahdollisimman pian Aarttikseen. (huom! Vain luvan saaneiden lasten kuvia ja videoita tulee olemaan esillä opinnäytetyön päättävässä näyttelyssä/tapahtumassa). Toivottavasti mahdollisimman moni lapsi pääsisi kanssani puuhailemaan, sillä liikuntaprojekteissa meillä on yleensä ollut tosi mukavaa!

Terveisin, Eeva Einiö HAMK – Hämeen Ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK) Puh. _____

Lapsi _____

lastani saa videoita opinnäytetyötä varten ____

lastani saa haastatella opinnäytetyötä varten ____

videon ja projektista otetut valokuvat, joissa lapseni esiintyy,

saa näyttää Aarteiden talossa projektin esittelyn yhteydessä ____

Paikka _____

Aika _____

Allekirjoitus ja nimen selvennös _____